

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования



*85 лет*  
*Уральскому государственному*  
*педагогическому университету*

## **История специального образования в лицах**

**МАТЕРИАЛЫ  
ЗАОЧНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

**октябрь 2018 г.,  
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2018

УДК 376.1(091)

ББКЧ450.3

И90

рекомендовано Ученым советом федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве *научного* издания (Решение № 119 от 27.11.2018)

**Научные редакторы:**

кандидат педагогических наук, профессор И. А. Филатова

кандидат филологических наук, доцент А. В.Цыганкова

И90     **История специального образования в лицах** [Электронный  
ресурс] : материалы заочной студенческой научно-практической  
конференции (октябрь 2018 г., г. Екатеринбург, Россия) / Урал. гос.  
пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон.  
опт. диск (CD-ROM).

В сборнике представлены материалы заочной студенческой научно-практической конференции. Материалы приводятся в авторской редакции.

УДК 376.1(091)

ББКЧ450.3

## СОДЕРЖАНИЕ

Горохова Е. Г. Портрет ученого: Д. И. Азбукин.....	6
Тимофеева А. А. Портрет ученого: Басова Антонина Гавриловна.....	8
Антонова С. Н. Портрет ученого: Бехтерев Владимир Михайлович.....	10
Чигинцева И. В., Ясинская А. И. Портрет ученого: П. П. Блонский.....	15
Смирнова Н. А. Портрет ученого: П. П. Блонский.....	18
Шишкина А. Л. Портрет ученого: Л. И. Божович.....	21
Артемьева А. Э. Портрет ученого: Л. И. Божович.....	24
Иванова А. И. Портрет ученого: Р. М. Боскис.....	29
Коньшина А. С. Портрет ученого: Луи Брайль.....	32
Анисимова А. М. Портрет ученого: Луи Брайль.....	35
Говейлер А. А. Портрет ученого: Луи Брайль.....	38
Ялымбаева М. А. Портрет ученого: Поль Брока.....	43
Гаджиева Н. Д. Портрет ученого Л. С. Волкова.....	47
Абатурова А. В. Портрет ученого: Лариса Степановна Волкова.....	51
Слободняк И. К. Портрет ученого Л. С. Волкова.....	54
Липунова А. В. Портрет ученого: Л. С. Выготский.....	58
Кутилина А. А. Портрет ученого: Л. С. Выготский.....	62
Полушкина М. А. Портрет ученого: Валентин Гаюи.....	65
Якимова И. С. Портрет ученого: Валентин Гаюи.....	68
Кулифеева Д. В. Портрет ученого: А. Н. Граборов.....	71
Головизнина К. Ю. Портрет ученого: Е. К. Грачёва.....	74
Мосолова П. А. Портрет ученого: Е. К. Грачёва.....	79
Софронова Е. В. Портрет ученого: Е. К. Грачёва.....	82
Бережинская А. В. Портрет ученого: Грибоедов А. С. ....	85
Загитова Е. М. Портрет ученого: А. С. Грибоедов.....	89
Смирнова И. А., Шерстобитова И. С. Портрет ученого: И. И. Даниюшевский...	91
Крылова О. В. Портрет ученого: Л. В. Занков.....	93
Смирнова А. А. Портрет ученого: Л. В. Занков.....	99
Безрукова А. С. Портрет ученого: Л. В. Занков.....	105
Решетова А. О. Портрет ученого: Л. В. Занков.....	109
Степанова П. В. Портрет ученого: Александр Иванович Захаров.....	114
Бронских А. Т. Портрет ученого: С. А. Зыков.....	116
Боровая Е. И. Портрет ученого: Жан Марк Гаспар Игар.....	119
Шалонина А. В. Портрет ученого: А. И. Каплан.....	122
Ананьина А. Е. Портрет ученого: В. П. Кащенко.....	124
Шорикова Е. В. Портрет ученого: В. П. Кащенко.....	127
Козлова М. Л. Портрет ученого: В. П. Кащенко.....	130
Окулова С. С. Портрет ученого: В. П. Кащенко.....	133
Лассан О. О. Портрет ученого: В. П. Кащенко.....	136
Балакова У. Г. Портрет ученого: В. П. Кащенко.....	140
Гайсина Э. И. Портрет ученого: Я. А. Коменский.....	142
Паршакова В. С. Портрет ученого: Я. А. Коменский.....	146
Садыкова К. Л. Портрет ученого: Коркунов Владимир Васильевич.....	150
Смирнова А. Ю. Портрет ученого: Александр Николаевич Корнев.....	153

Саксина А. В. Портрет ученого: Крогиус Август Адольфович.....	155
Шахова В. Р. Портрет ученого: А. А. Крогиус.....	158
Поезжалова Н. О. Портрет ученого: А. А. Крогиус.....	162
Гурьева К. С. Портрет ученого: Ласточкина Елизавета Гурьевна.....	165
Асмус Е. О. Портрет ученого: Клара Самойловна Лебединская.....	167
Малова Ю. Портрет ученого К. С. Лебединской.....	169
Малыгина А. Е. Портрет ученого: К. С. Лебединская.....	171
Беляева М. Д. Портрет ученой: К. С. Лебединская.....	174
Бубнова А. А. Портрет ученого: Роза Евгеньевна Левина.....	177
Ермакова О. С. Портрет ученого: Р. Е. Левина.....	181
Барашкина Т. А. Портрет ученого: Р. Е. Левина.....	185
Чернышева А. Ю. Портрет ученого: Р. Е. Левина.....	189
Боброва И. Л. Портрет ученого: А. Н. Леонтьев.....	192
Герасименко В. И. Портрет ученого: А. Н. Леонтьев.....	195
Танкова Е. А. Портрет ученого: В. И. Лубовский.....	201
Тимошина А. В. Портрет учёного: А. Р. Лурия.....	205
Кобелева М. А. Портрет ученого: Александр Романович Лурия.....	210
Маринченко М. А. Портрет учёного: А. Р. Лурия.....	213
Набиева Д. И. Портрет ученого: Н. Г. Морозова.....	218
Попова А. А. Портрет ученого: Муратов Ростислав Сергеевич.....	220
Тарасова Ю. С. Портрет ученого: Некрасова Юлия Борисовна.....	222
Демишнина А. А. Портрет ученого: О. С. Орлова.....	225
Авдошина К. О. Портрет ученого: Инна Ивановна Панченко-Миль.....	228
Вершинина А. А. Портрет ученого: Певзнер Мария Семёновна.....	231
Калашникова А. В. Портрет ученого: Певзнер Мария Семёновна.....	235
Васильева А. В. Портрет ученого: М. С. Певзнер.....	238
Васильева П. С. Портрет ученого: М. С. Певзнер.....	242
Руженцева Г. Е. Портрет ученого: Иоганн Генрих Песталоцци.....	247
Басаргина Е. Портрет ученого: Жан Вильям Фриц Пиаже.....	250
Ребась З. А. Портрет ученого: Жан Пиаже.....	253
Чигирь А. К. Портрет ученого: Жан Пиаже.....	257
Алексеевко С. А. Портрет ученого: Жан Пиаже.....	260
Доронина А. В. Портрет ученого: Ж. Пиаже.....	263
Виноградова Я. Г. Портрет ученого: Ф. А. Рау.....	265
Ипатов В. М. Портрет ученого: Федор Андреевич Рау.....	268
Союрова И. В. Портрет ученого: Рау Фёдор Андреевич.....	272
Мезенцева К. А. Портрет ученого: Репина З. А. ....	274
Слаутина А. А. Портрет ученого: Г. И. Россолимо.....	277
Смирнова А. М. Портрет ученого: Россолимо Г. И. ....	280
Ягодина А. А. Портрет ученого: Г. И. Россолимо.....	283
Никова А. П. Портрет ученого: Н. Н. Семаго и Н. Я. Семаго.....	286
Макурова О. А. Портрет ученого: О. И. Скороходова.....	289
Печенкна О. Ж. Портрет ученого: Скороходова Ольга Ивановна.....	291
Примайкина А. С. Портрет ученого: А. И. Скребицкий.....	297
Домнина А. А. Портрет ученого: Н. Ф. Слезина.....	300
Гноевая К. А. Портрет ученого: И. М. Соловьёв.....	304

<b>Сергеева Е. А.</b> Портрет ученого: Г. Е. Сухарева.....	307
<b>Алексеева В. А., Белоусова Д. Д.</b> Портрет ученого: Н. Н. Трауготт.....	310
<b>Пыжьянова Е. А.</b> Портрет ученого: Г. Я. Трошин.....	313
<b>Авдюшина А. А.</b> Портрет ученого: Г. Я. Трошин.....	317
<b>Сенаева М. С.</b> Портрет ученого: Ульяenkova Ульяна Васильевна.....	321
<b>Баннх А. В.</b> Портрет ученого: У. В. Ульяenkova.....	325
<b>Парфенова А. М., Пашенкова М. В.</b> Портрет ученого: Д. В. Фельдберг.....	328
<b>Калашникова К. А., Федоровских П. С.</b> Портрет ученого: Хватцев Михаил Ефимович.....	330
<b>Коренева Ю. В.</b> Портрет ученого: М. Е. Хватцев.....	333
<b>Коновалова Д. А., Ощепкова Л. Н., Чучина Т. И.</b> Портрет ученого: С. Н. Шаховская.....	336
<b>Мельникова А. А.</b> Портрет ученого: Шипицына Людмила Михайловна.....	338
<b>Шибанова Е. А.</b> Портрет ученого: Ж. И. Шиф.....	341
<b>Пархоменко А. И.</b> Портрет ученого: Ж. И. Шиф.....	344
<b>Гайнанова Н. Р.</b> Портрет ученого: Штерн Клара и Уильям.....	347
<b>Сухоносова А. А.</b> Портрет ученого: Д. Б. Эльконин.....	349

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Д. И. АЗБУКИН

Горохова Евгения Германовна, ЛГП-1701

Родился 1 июня 1883, в городе Орёл, умер 8 июня 1953, в городе Москва. Русский советский дефектолог, врач-психоневролог. Доктор педагогических наук, профессор. Заслуженный деятель науки РСФСР. Член-корреспондент АПН РСФСР. Д. И. Азбукин родился в семье помощника смотрителя 2-го Орловского духовного училища.

Окончил медицинский факультет Московского университета.

В 1905 году участвовал в Москве в революционных событиях. В 1907 году был арестован за участие в этих событиях. Во время Первой мировой войны служил военным врачом психиатром в Москве а затем главным врачом неврологического госпиталя в Ровно. Был членом Общества борьбы с алкоголизмом в Москве; им был составлен «Каталог передвижных противоалкогольных выставок Общества» (М.: т-во тип. А. И. Мамонтова, [1914]. – 31 с.); он автор статьи «Народные предрассудки и научная правда о спиртных напитках».

В 1919 году избран профессором кафедры психиатрии Уральского университета. В 1922 году в Москве получил степень доктора медицины. В 1924 году преподавал в Институте педологии и дефектологии. С 1925 года работал на педагогическом факультете 2-го МГУ (ныне МПГУ) в качестве заведующего дефектологическим отделением. Получил звание профессора лечебной педагогики. В 1931 году стал деканом дефектологического факультета и заведующим кафедрой психопатологии Московского государственного педагогического института А. С. Бубнова.

По воспоминаниям известного учёного А. Г. Спиркина при работе с больными Д. И. Азбукин использовал гипноз:

Психиатрию я проходил у Дмитрия Ивановича Азбукина. Он занимался гипнозом: усыплял, внушал, лечил. Я помню, как приходили к нему люди, заколдованные в деревнях. Он их из этого состояния выводил.

В 1936 году Д. И. Азбукину была присуждена учёная степень доктора педагогических наук. С 1944 года он заведовал отделом теории и истории олигофренопедагогики Научно-исследовательского института дефектологии, работал заместителем директора института. В 1947–1951 гг. был директором института.

В 1945 году Д. И. Азбукин был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР.

Похоронен на Ваганьковском кладбище.

Д. И. Азбукин написал целый ряд работ по психиатрии, в которых касается многих проблем патологии психики человека. В 1914 г. он описывает нервно-психические расстройства, связанные с интоксикацией аммиаком у рабочих кожевенного производства. В 1926 г. изучает вопросы курортного лечения неврозов. Исследует особенности психической травматизации педагогов-дефектологов и выдвигает положения об охране их здоровья.

Значимы его исследования и в области изучения умственно отсталых детей. Он разработал классификацию олигофрении по принципу эндокринной патологии. Избрав этот критерий, Дмитрий Иванович предвосхитил открытие энзимопатий – нарушений биохимического метаболизма – в качестве одной из важнейших причин умственной отсталости. Большое значение он придавал роли наследственности в происхождении нервно-психических и соматических заболеваний (мигрень, слепота и её сочетание с умственной отсталостью, шизофренией).

Д. И. Азбукин предлагал проводить терапию умственной отсталости гормональными и другими препаратами – естественными метаболитами, повышающими общебиологический и психический тонус.

Кроме того, Дмитрий Иванович разрабатывал комплексный медико-педагогический подход к работе с умственно отсталыми детьми, а также вопросы медико-педагогического сопровождения в учреждениях для умственно отсталых и положения о медицинской службе во вспомогательной школе (вопросы отбора, гигиенического режима, медицинского оборудования). Он высказывает мысль о содействующих классах для отстающих детей (по современной терминологии дети с задержкой психического развития).

Дмитрий Иванович написал одну из первых работ по истории олигофренопедагогики в России. В них он показал роль В. П. Кашенко и М. П. Постовской в развитии отечественной дефектологии.

Кроме дефектологии Д. И. Азбукин интересовался так же составлением психологических портретов, он написал ряд исследований посвященных психопатологическому анализу личности известных деятелей культуры и литературных героев. Он сделал психологический анализ героев поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души», описал динамику психического состояния А. П. Чехова в период обострения туберкулезного процесса. Им опубликован генеалогический анализ семей Ф. М. Достоевского, В. М. Гаршина, Л. Н. Толстого.

Заслуженный деятель науки РСФСР (1947). Награжден орденами Ленина и Трудового Красного Знамени.

С о ч.: Умственная отсталость детей и как с ней бороться. М., 1926; Основы психопатологии и психогигиены детского возраста для

педагогов. М., 1930; Клиника олигофрении. М., 1936; Проблемы специальной педагогики и психологии // Труды института дефектологии. Известия АПН РСФСР. 1948, вып. 19.

### **Список используемой литературы**

1. Азбукин Дмитрий Иванович (1883—1953) // Краткий дефектологический словарь / гл. ред. А. И. Дьячков; редкол.: Н. Ф. Слезина, Ю. А. Кулагин, Л. В. Нейман, Ф. Ф. Рау, Б. Л. Бараш. Академия педагогических наук РСФСР. НИИ дефектологии. – М.: Просвещение, 1964. – С. 7–400 с. – 10 000 экз. (в пер.)

2. *Лебединская К. С.* Памяти выдающегося отечественного дефектолога // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 85—87.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: БАСОВА АНТОНИНА ГАВРИЛОВНА**

Тимофеева Анастасия Александровна, СП-1601

**Басова** Антонина Гавриловна (10.3.1900, Пермь – 1998, Москва) – доктор педагогических наук (1969), проф., зав. каф. Сурдопедагогики дефектологического факультета (1964–69).

Родилась 10 сентября 1900 года в Перми.

В 1919 окончила учительскую семинарию в Перми. Работала учителем в школе деревни Якупино Пермской губернии (ныне Свердловская область). Затем в Нижнем Тагиле воспитывала беспризорников.

Окончив учительскую семинарию (1926), Антонина Гавриловна работала учителем, после работала уже завучем в детском городке Нижнего Тагила. По командировке окружного комитета партии была направлена учиться на дефектологический факультет 2-го МГУ, после чего оставлена в аспирантуре.

С 1930 начала преподавательскую деятельность в МГПИ им. А.С. Бубнова, Антонина Гавриловна разрабатывала и читала студентам теоретические курсы, такие как «Сурдопедагогика», «История сурдопедагогики», позднее – «Дошкольная сурдопедагогика». По совместительству работала инспектором Наркомата просвещения РСФСР (1934–38), возглавляя группу, курирующую специальные школы для детей с нарушениями слуха, много сделала для написания и издания первых школьных учебных и специальных программ для глухих детей.

В связи с развитием дошкольного образования в стране Басова Антонина Гавриловна стала активно заниматься вопросами дошкольной подготовки аномальных детей, особое внимание уделяя проблеме



преемственности дошкольного и школьного образования. Вела прием детей в медико-психолого-педагогической комиссии факультета, переписывалась с родителями, давая заочные консультации.

В 1950-е Басова провела опережающий время эксперимент, результаты которого позволили по-новому оценить важность и значение преемственной связи дошкольных учреждений и школы. Экспериментальная группа глухих дошкольников, курируемая Басовой Антониной Гавриловной, вместе с педагогом перешла на обучение в школу № 30 К.А. Микаэльяна для слабослышащих детей и успешно закончила ее за 10 лет.

Сочетала общественно-педагогическую деятельность с научно-исследовательской работой.

Вместе с *А.И. Дьячковым*, Басова основала новый раздел отечественной дефектологии «История сурдопедагогики».

Антонина Гавриловна Басова наряду с А. И. Дьячковым создавали важный раздел отечественной сурдопедагогики «История сурдопедагогики». Ей написаны фундаментальные работы по истории сурдопедагогики. Систематизированы сведения по призрению, обучению и воспитанию людей с нарушениями слуха с Древней Руси по первую половину XX века. Она раскрыла систему воспитания в училищах для глухонемых в XIX веке. Показала особенность сурдопедагогической мысли в XIX веке. Глубоко проанализировала персоналии сурдопедагогики. Антонина Гавриловна Басова проанализировала основные вопросы и проблемы сурдопедагогики с нач. XIX по первую половину XX века.

Исторические работы А. Г. Басовой носят диалогический характер. В отличие от многих работ по истории педагогики написанных в СССР которые часто носили сугубо идеологический характер и навешивали ярлыки на деятелей прошлого работы А. Г. Басовой достаточно объективны, автор ставила своей целью проследить изменение науч. подходов, стараясь давать объективные характеристики каждой личности.

Вклад А. Г. Басовой в развитие педагогики является значительным, поскольку благодаря ей современные сурдопедагоги могут в динамике увидеть становление подходов к обучению воспитанию детей с нарушением слуха.

Написала фундаментальные работы, среди которых учебники, учебные пособия, методические рекомендации и программы. Глубоко проанализировала вклад в отечественную сурдопедагогику Я. Т. Спешнева, И. Я. Селезнева, А. Ф. Остроградского, И. А. Васильева, Н. Н. Лаговского, Ф. А. Рау и др.

Благодаря работам Басовой Антонины Гавриловной современные дефектологи могут в динамике увидеть становление подходов к обучению детей с нарушением слуха.

Защитила докторскую. диссертацию «История сурдопедагогики в СССР». По материалам научных исследований написала учебные пособия для дефектологических факультетов «История сурдопедагогики», кот-й и сейчас не утратил своей значимости в учебном процессе. Книга получила широкий отклик и признание не только среди отечественных дефектологов, но и за рубежом, в частности в Испании.

Награждена медалями за:

«За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.»

«За трудовую доблесть»

Также Басова Антонина Гавриловна награждена значками за:

«Отличник народного образования»

«Отличник просвещения СССР»

медалью К.Д. Ушинского.

Труды:

*Басова А. Г.* Очерки по истории сурдопедагогики в СССР. – М., 1965.

*Басова А. Г.* История сурдопедагогики в СССР: дис. ... д-ра пед. наук / ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1969.

*Басова А. Г., Егоров С. Ф.* История сурдопедагогики: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М., 1984.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: БЕХТЕРЕВ ВЛАДИМИР МИХАЙЛОВИЧ**

Антонова Светлана Николаевна, ОФПД-1501

Владимир Михайлович Бехтерев (1857–1927) – выдающийся отечественный невролог, психиатр, психолог, физиолог, морфолог, основатель научной школы, заслуженный профессор и академик Военно-медицинской академии, заслуженный деятель науки РСФСР. Он является автором множества фундаментальных трудов по анатомии, физиологии и патологии нервной системы, а также трудов по половому воспитанию, поведению ребёнка раннего возраста, исследования в области социальной психологии и работ по исследованию лечебного применения гипноза, в том числе применение гипнотического воздействия при алкоголизме.

Владимир Михайлович занимался исследованием личности на

основе комплексного изучения мозга при помощи физиологических, анатомических и психологических методов. Бехтерев считается основателем рефлексологии и патопсихологического направления в психиатрии. В 1885 году им была создана первая в России экспериментально-психологическую лабораторию. Ученый внёс значительный вклад в развитие мировой юридической психологии, считал возможным использование экспериментальных методов в юридическом праве. По инициативе В. М. Бехтерева в 1907 организован Санкт-Петербургский психоневрологический институт, которым руководил сам ученый, а также в 1918 году был основан институт по изучению мозга и психической деятельности.

Владимир Михайлович родился 20 января 1857 г. в селе Сарали Елабужского уезда Вятской губернии (ныне село Бехтерево) в семье мелкого чиновника. Успешно окончив Вятскую гимназию, Владимир в 1873 году поступил в Петербургскую медико-хирургическую академию. По окончании учебы в 1878 году Бехтерев начал работать на кафедре нервных и душевных болезней. Он защитил кандидатскую диссертацию и был избран приват-доцентом академии. В 1882 Бехтерев уехал на стажировку в Германию.

В 1885 году ученый вернулся в Казань, где был избран профессором и заведующим кафедрой психиатрии Казанского университета. Это учебное заведение уже в то время являлось одним из крупнейших русских университетов, было научным и культурным центром города. Бехтерев прекрасно поставил преподавание психиатрии в университете, широко развернул научную работу. В 1892 г. при Казанском университете было создано «Общество невропатологов и психиатров», которое возглавил Бехтерев. Общество стало издавать первый в России специальный журнал «Неврологический вестник».

Позже В. М. Бехтерев переехал в Петербург, став заведующим кафедрой психиатрии и невропатологии Военно-медицинской академии. В столице он организовал первую в Петербурге клинику нервных болезней, при которой создал первое в России, нейрохирургическое отделение, заложив основы новой дисциплины – нейрохирургии. С 1897 года Бехтерев основал кафедру нервных и душевных болезней в Петербургском женском медицинском институте.

В 1899 Владимир Михайлович был избран академиком Военно-медицинской академии и награжден золотой медалью Российской академии наук. В статье [1], посвященной биографии ученого, отмечается, что он завершил организацию психиатрической клиники и создал лаборатории анатомии мозга, физиологии мозга, экспериментальной психологии. Ученый организовал ряд научных обществ и журналов и

руководил ими, например журнал «Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии» (1895). В это время достигает наивысшего расцвета научная деятельность В. М. Бехтерева: под его руководством был подготовлен ряд докторских диссертаций, выросла плеяда блестящих молодых ученых, создана крупная психоневрологическая школа, получившая название петербургской. В 1907 ученый основал психоневрологический институт, который представлял собой высшую школу нового типа. Сюда принимались без ограничения все лица, имеющие среднее образование.

Одним из важных направлений своей деятельности Бехтерев считал борьбу с пьянством. В 1912 году он открыл антиалкогольный институт, где лечил больных при помощи гипноза.

В статье [2] описывается, что после Октябрьской революции В. М. Бехтерев принимал участие в ряде комиссий по вопросам здравоохранения и народного образования. Он развил широкую организационно-практическую деятельность. Госпиталь для душевнобольных воинов он реорганизовал в психоневрологический институт. Организовал институт по изучению мозга и психической деятельности, воспитательно-клинический институт для нервных больных детей. В. М. Бехтерев создает и редактирует журналы, читает лекции в вузах, организует съезды по психоневрологии. В 1924 году Бехтерев был привлечен к лечению В. И. Ленина. В 1927 г. был удостоен звания заслуженного деятеля науки.

В. М. Бехтерев скончался 24 декабря 1927 г. в возрасте семидесяти лет.

В «Большой советской энциклопедии» о Владимире Михайловиче справедливо сказано, как о «выдающемся русском невропатологе, психиатре, психологе, морфологе и физиологе нервной системы». Уже в 1893 году его книга «Проводящие пути спинного и головного мозга» обеспечила ему мировое имя, а всего им было опубликовано более 600 научных работ.

Бехтерев утверждал, что отдельные зоны коры больших полушарий выполняют определенные функции. В 1887 году в статье «Физиология двигательной области мозговой коры» он писал: «Кора мозга, быть может, и уподобляется карте, разрисованной отдельными красками по отдельным участкам, но так, что соседние краски, понятно, смешиваются между собой и при этом, может быть, на этой карте не существует ни одного участка, покрытого одним цветом, а не смешанного из множества красок». Эта мысль В. М. Бехтерева позже нашла развитие в учении физиолога Павлова.

После завершения работы над семью томами «Основы учения о

функциях мозга» особое внимание Бехтерева как ученого стали привлекать проблемы психологии. Он высказывался о том, что: «Нет ни одного субъективного явления, которое не сопутствовалось бы объективными процессами в мозгу в виде пробегающего по нервным клеткам и волокнам тока...» [3].

В 1907–1910 годах он опубликовал три тома книги «Объективная психология», в которых изложил основные представления нового, созданного и развиваемого им направления в психологической науке. Ученый утверждал, что все психические процессы сопровождаются рефлекторными двигательными и вегетативными реакциями, которые доступны наблюдению и регистрации. Опираясь на объективные критерии, он считал возможным изучать не только осознаваемые, но и неосознаваемые психические явления.

Бехтерев широко использовал понятие «нервный рефлекс». Ввел в оборот понятие «сочетательно-двигательный рефлекс» и разработал концепцию этого рефлекса. Открыл и изучил проводящие пути спинного и головного мозга человека, описал некоторые мозговые образования. Установил и выделил ряд рефлексов, синдромов и симптомов. Физиологические рефлексы Бехтерева (лопаточно-плечевой, рефлекс большого веретена, выдыхательный и др.) позволяют определить состояние соответствующих рефлекторных дуг, а патологические (тыльно стопный рефлекс Менделя-Бехтерева, запястно-пальцевой рефлекс, рефлекс Бехтерева-Якобсона) отражают поражение пирамидных путей.

Ученый более 20 лет изучал вопросы полового поведения и воспитания ребенка. Разработал объективные методы изучения нервно-психического развития детей. В первом томе «Объективной психологии» Владимир Бехтерев признал необходимость выделения психологии детского возраста «как науки, изучающей законы и последовательность психического развития отдельных индивидуумов».

В 1915 году по инициативе Владимира Михайловича при Психоневрологическом институте был создан приют с детским садом и школой для детей беженцев из западных губерний.

Владимир Михайлович являлся активным участником различных съездов посвящённых обучению, воспитанию и лечению умственно отсталых детей, в частности посетил совещание по вопросам обучения и воспитания умственно отсталых детей. Он принял активное участие во Всероссийской конференции по борьбе с детской дефективностью, выступил с докладом. Посещал учреждения для обучающихся с умственной отсталостью, например, учреждение Екатерины Константиновны Грачевой для слабоумных и эпилептиков, и лично принимал участие в отборе детей в приют и школу

Внучка Бехтерева Наталья Петровна, занимавшаяся изучением тайн человеческого мозга, тоже внесла свой вклад в развитие советской и российской нейрофизиологии. Она является автором около 400 научных работ (в том числе 18 монографий) по исследованию принципов деятельности головного мозга человека в норме и патологии, особенно физиологических основ психической деятельности, многих глав в отечественных и иностранных руководствах по физиологии.

Ею была создана научную школу, насчитывающую большое число учёных и врачей.

Впервые в СССР Н. П. Бехтерева применила способ долгосрочного вживления электродов в мозг человека в диагностических и лечебных целях. Открытием признано выявленное Н. П. Бехтеревой свойство нейронов подкорковых образований головного мозга человека реагировать на смысловое содержание речи и участвовать в качестве звеньев систем обеспечения мыслительной деятельности. Под её руководством была создана новая ветвь неврологии и нейрохирургии – стереотаксическая неврология с разработкой новейших технологий компьютерного стереотаксиса. В 1968 году в её работе [4] был впервые описан феномен реакции мозга на ошибку при выполнении задания.

Бехтерева Владимир Михайлович и Наталья Петровна внесли весомый вклад в развитие отечественной и мировой научной и практической психиатрии, неврологии, психологии, дефектологии, физиологии и морфологии. Творческое наследие великого В. М. Бехтерева будоражит научную мысль, напоминает о трудных и ещё нерешённых проблемах психиатрии и неврологии, призывает развивать психоневрологию в русле важнейших традиций науки о мозге. Вне сомнения, творческая биография и научные труды Владимира Михайловича представляют большой интерес для истории отечественной и мировой науки и нуждаются в дальнейшем тщательном исследовании.

### **Список используемой литературы**

1. Кузнецов В. Н., Петрюк П. Т. Памяти академика В. М. Бехтерева (к 155-летию со дня рождения) // Психічне здоров'я. – 2011. – № 4. – С. 77–87.
2. Бехтерев Владимир Михайлович: краткая биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychiatry.narod.ru/bechtere.html>.
3. Бехтерев Владимир Михайлович // Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1998. – С. 58–59.
4. Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической

деятельности человека. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Л.: Медицина, 1974. – 151 с.

5. Платонов К. К. Мои личные встречи на великой дороге жизни (воспоминания старого психолога) / под ред. А. Д. Глоточкина, А. Л. Журавлёва, В. А. Кольцовой, В. Н. Лоскутова. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 310 с. – (Серия «Выдающиеся учёные Института психологии РАН»).

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: П. П. БЛОНСКИЙ**

Чигинцева Ирина Витальевна, Ясинская Анастасия Игоревна,  
ЛГП-1602

Наше общество неоднократно на протяжении последнего столетия подвергалось изменениям политического, экономического и социального характера, что не могло не отразиться на организации и сущности педагогического образования.

В современном мире педагогика сталкивается с аналогичными проблемами, что дает нам основание обратиться к наследию известных отечественных педагогов, которое имеет важную социальную и культурную ценность. Одним из таких педагогов является Павел Петрович Блонский.

Павел Петрович Блонский (14 (26) мая 1884, Киев – 15 февраля 1941, Москва) – русский и советский философ, педагог и психолог. Является одним из основоположников советской педологии. Его научная деятельность весьма плодотворна и многообразна.

Начиная свой путь с историко-филологического факультета в городе Киеве П. П. Блонский становится в 1907 году аспирантом кафедры философии Московского университета под руководством Г. И. Челпанова.

Студенческие годы П. П. Блонского (1902–1907) были очень бурными, по своей натуре в те годы П. П. Блонский был революционером, поэтому он принимал активное участие в революционном движении, за которое неоднократно подвергался арестам в 1903, 1905 и 1906 годах.

П. П. Блонский состоял в партии эсеров однако очень скоро с ними порвал и примкнул к большевикам.

Параллельно с активной политической жизнью П. П. Блонский ведет научную и преподавательскую деятельность в области психологии и педагогики, являясь членом Психологического сообщества при

Московском университете, и преподавая в различных учебных заведениях Москвы, в том числе университете имени Шанявского и Елизаветинском институте.

В период с 1911 по 1918 гг. П. П. Блонский дает лекции по педагогической психологии на летних учительских курсах. В то время его лекции носили очень смелый характер, несмотря на это в 1914–1915 гг. Блонский был назначен лектором на Тихомировских женских курсах.

В 1913 году П. П. Блонский становится приват-доцентом Московского университета, его взгляды начинают все больше расходиться со взглядами своего наставника Челпановым, так как ученого все больше привлекают идеи материализма Маркса. При этом П. П. Блонский мечтает перестроить психологическую науку на основе материалистического мировоззрения.

Начатая еще до революции практическая педагогическая деятельность П. П. Блонского продолжалась и в советские годы. Особенно плодотворной она была в период с 1922 по 1932, когда он был привлечен к руководству Академией социального воспитания, названной впоследствии Академией коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской. В этот период в сотрудничестве с Крупской и под влиянием Луначарского П. П. Блонский участвует в активном строительстве новой школы, основанной на идее коллективизма, разрабатывает школьные учебные программы и книги для чтения [2].

С 1924–1928 гг. Блонский стал одним из ведущих теоретиков педагогики, понимал ее как науку, «изучающую развитие человека в детстве», в то время как педагогика «изучает факторы, благоприятствующие этому развитию». Огромное влияние придавал объективным методам педагогического исследования, прежде всего статистическим, тестированию, хотя всегда отмечал, что нельзя делать культа из диагностики. Скрупулезно отрабатывал процедуру исследования [2].

В центре педагогического процесса, по Блонскому, ребенок; все должно быть направлено на то, чтобы ребенка «раскрыть и обогатить» («Любите не школу, а детей, приходящих в школу»). Любовь проявляется в знании особенностей ученика (половых, возрастных и т. д.) и в умении строить работу, основываясь на этом знании. Успешность работы определяется сопереживанием (по-современному, эмпатией). Одним из первых Блонский обратил внимание на роль неформальных отношений в формировании личности (нормы и ценности социального окружения, лидерство, руководство). Разработал типологию учащихся по основанию «сильный – слабый». Это проявляется в физическом, умственном, психологическом развитии. Особого внимания заслуживает слабый тип психического развития, ребенок этого типа победите-



лем становится только в вымысле (грезе). «Грезы» тормозят развитие ребенка. Блонский разрабатывал пути работы с такими детьми. Таким образом, по Блонскому, цели воспитания зависят от типа ребенка [1].

В созданной Блонским концепции трудовой школы учащиеся должны изучать мир целостно, как жизнь – труд, отношения людей, явлений и предметов. Для активизации учебного процесса Блонский предложил генетический метод, который предполагал обучение согласно фазам развития ребенка, поэтапно организованное – только так можно развить заложенное природой. Следует постепенно расширять «границы опыта» (от микросреды к макро). Активируя мышление, педагог делает работу ученика творческой, поэтому Блонский осуждал обучение, когда учитель спрашивает выученное – ученик отвечает. Чтобы приблизить обучение к «самой жизни» Блонский предлагал на практике изучать орудия труда, упражняться в решении социальных ситуаций (включал их в реальный образовательный процесс) [3].

Уже в 1928г. начался вызванный разочарованием в этой отрасли науки отход Блонского от педологии. «Занятия педологией, – писал он в это время, – все больше и больше убеждают меня в поверхностности обычных педологических исследований. Стремясь углубить их, я все больше углубляюсь в психологию».

Обширные психологические исследования проблемы памяти, позволили ему стать заведующим лаборатории памяти в 1930 -1941 годах, затем лабораторией мышления и речи в Государственном научно-экспериментальном институте психологии, где он продолжал активные психологические исследования и готовит ученые кадры. В период многолетней педагогической деятельности он подготовил большое количество учителей и научных работников в области, педагогики и психологии.

Последний период научного творчества Блонского многие исследователи называют собственно психологическим.

Книги Блонского «Память и мышление», «Развитие мышления школьника» и примыкающие к ним труды представляют собой обширный и незавершенный цикл работ, в которых Блонский дает диалектический анализ процессов памяти, восприятия, мышления и воли в связи с деятельностью человека в условиях обучения. Он формулирует генетическую, или стадиальную, теорию памяти, которая исследует память в развитии, вскрывает ее связь с речью и мышлением [2].

Блонский пользовался среди студентов и коллег огромным уважением и популярностью, однако ему так и не удалось создать собственную научную школу, способную развить его идеи. В последние годы из-за тяжелой болезни он нечасто появлялся на рабочем месте в

Институте психологии. Из-за отсутствия живого общения, совместной творческой деятельности не сформировалась и школа, которая достойно продолжила бы дело учителя. Умер П. П. Блонский в феврале 1941г., оставив после себя труды, навсегда вошедшие в фонд работ, заложивших основы современной научной психологии.

Всего вышло свыше ста его работ. Среди них первые советские учебники для средней и высшей школы. Его статьи публиковались в США и Германии.

П. П. Блонский внес огромный вклад в биологическую, социальную, педагогическую науку. Его идеи и по сей день остаются очень значимым.

### **Список используемой литературы**

1. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. – Москва: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85.

2. Наумов Н. Д. П. П. Блонский: философ и педагог // Известия Уральского государственного университета. – 2003. – № 27. – С. 17–25.

3. Блонский П. П. Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. – Москва: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 86–164.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: П. П. БЛОНСКИЙ**

Смирнова Надежда Алексеевна, СДПП-1501

Павла Петровича Блонского часто называли советским Песталлоцци. Он оказал большое влияние на менталитет научного сообщества педагогов двадцатых годов. Образ педагогической науки первого революционного десятилетия во многом складывался под влиянием идей Блонского, изложенных в монографиях «Реформа науки» и «Трудовая школа».

П. П. Блонский – автор первого учебного курса педагогики, написал более двухсот педагогических, психологических, педологических и философских работ.

Павел Петрович Блонский родился 14 мая 1884 года в Киеве. Болезненный мальчик, страдавший туберкулезом, рос одаренным ребенком. В 1902 году он поступает в Киевский университет на филологический факультет. Стремление сохранить свое «Я», реализовать себя в творчестве характеризовало выпускников Киевского университета

Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, К. Г. Паустовского, М. А. Булгакова, В. Ф. Асмуса, Г. Г. Шпета и многих других, оставивших яркий след в истории отечественной гуманитарной науки и искусства.

В 1902 году вступил в ряды эсеровской партии, в которой находился до 1917 года. Занимался пропагандой среди рабочих, вел кружки, пять раз арестовывался и сидел в тюрьме. Одаренный студент привлекал внимание профессора философии и психологии Г. И. Челпанова, который пригласил его участвовать в семинаре. И когда Челпанов переехал в Москву и возглавил первый психологический институт, то предложил Блонскому работу в институте и возможность защитить магистерский диплом под его руководством.

Оказавшись в Москве, много и плодотворно работал в лучших гимназиях столицы. Вслед за Песталотци он сравнивал образование с лестницей, позволяющей живущим в бедности и нищете людям подниматься и освоить все этажи жизни. В предреволюционные годы много писал и печатался. Статьи Блонского были посвящены дошкольному воспитанию, философии, методам научного исследования, национальному воспитанию, психологии, истории педагогики.

В середине 20-х годов центр интересов ученого все более смещался к педологии и психологии. Он считал, что образование без опоры на физиологию, психику ребенка малоэффективно.

Педагогическое знание должно соответствовать всем требованиям, предъявляемым к строгой и точной науке.

«Научное педагогическое знание принципиально отличается от житейских досужих размышлений», – заявлял ученый. Необходимо строить рассуждения в соответствии с формулой: «Если существуют такие-то условия и предпосылки, то в соответствии с ними надо поступить так-то, а не иначе». Вот почему Блонский в своих работах уделял так много внимания путям предупреждения ошибок в диагностике.

Для его методологии характерна скрупулезная отработка процедуры и техники исследования, основание гипотезы, выверенность объективных диагностических показателей: «... План изучения ребенка состоит из следующих моментов: 1) анкетирование (анамнез); 2) тестирование (сравнение со стандартами массового ребенка); 3) диагноз; 4) этиологический анализ; 5) педагогический рецепт...».

Но экспериментирующее познание обнаруживает еще одну черту совершенного мышления – его интенсивную активность. По крылатому выражению Канта, экспериментирующий разум подходит к природе «не в качестве школьника, которому учитель говорит все, а в качестве судьи, умеющего заставить свидетелей отвечать на предлагаемые им вопросы».

Блонский не допускал вольного обращения с гипотезой. Гипотеза, утверждал он, это то, что необходимо доказать, она не должна превращаться в базовое теоретическое положение. Опасно, заявлял он, результаты, полученные на ограниченном материале нескольких замеров, использовать для объяснения поведения людей во всех жизненных ситуациях. Особенно Блонского тревожило непродуманное внедрение в практику результатов научно-педагогических исследований.

По иронии судьбы, в 1936 году ученому вменили в вину преднамеренное злоупотребление тестами и анкетами во вред советским детям.

Для Блонского центром педагогического процесса является ребенок. Успешная социализация ученика подразумевает бережное отношение к нему, понимание, что весь учебно-воспитательный процесс направлен на раскрытие и обогащение его мировосприятия.

Подлинная любовь по Блонскому подразумевает не простое восхищение в форме инстинктивного восторга и любования. Успешность работы воспитателя, будь то мать, отец, учитель, общающийся с ребенком взрослый, определяется тем, что в современной психолого-педагогической литературе обозначено термином «эмпатия», что означает интуитивное вчувствование во внутренний мир ребенка, сопереживание.

Детство для Блонского - ключ к пониманию поведения взрослого. Как и фрейдисты, он считал, что неврозы и невротические состояния – это следствие комплексов, приобретенных в детстве. А источники трудностей кроются прежде в социальных факторах, которые, по его мнению, являются причиной отклоняющегося от нормы поведения.

Блонский обратил внимание на роль неформальных отношений в становлении личности, во многом опередив взрыв интереса к ним, возникший в шестидесятые годы. Ученый акцентировал внимание на специфике детского организма, дисгармонии физического и психического развития, неумении школьника координировать движения. Причины отклоняющегося от нормы поведения он видел во внешних и внутренних факторах.

Школьный класс в качестве предмета педагогического изучения выступает как сложная система, обладающая следующими свойствами: общественное мнение, настроение, оценки, доминирующие установки.

Каждый возраст, подчеркивал Блонский, обладает специфическими характеристиками, которые необходимо учесть в воспитательной работе.

Сетка межличностных, складывающихся в коллективе отношений детерминирует поведение детей – к такому выводу пришел ученый, изучая механизм поведения ребенка.

В основе типологии Блонского лежит основание «сильный – слабый». Он выделяет сильный и слабый типы физического развития, сильный и слабый типы умственного развития ребенка. Интерес представляет выделение учащегося со слабым типом психического развития и педагогическая работа с ним.

Ребенка со слабым типом психического развития, отмечает Блонский, характеризует неумение сосредоточиться на главном, «застревание» на мелочах, фиксации второстепенных элементов. Ученый разработал педагогические пути решения задачи. Нельзя, пишет Блонский, сопоставлять слабого ребенка сильному, ибо соперничество ему недоступно. Также необходимо организовать дополнительные занятия по трудному предмету. Ребенку необходимо дать окрепнуть, лучше подготовиться, чтобы потом продвинуть вперед его развитие. Школа должна быть школой посильных занятий, иначе она приносит огромный вред прежде всего ребенку со слабым типом психического развития.

Новая цель воспитания определила содержание и методы образования созданной Блонским концепции трудовой школы.

Не фрагменты знаний в виде отдельных школьных дисциплин должны изучать школьники, утверждал Блонский, а самую жизнь: труд людей и их отношения между собой, мир окружающих предметов и явлений.

### **Список используемой литературы**

1. <https://agesmystery.ru/rubriki/lica-istorii/blonskij-pavel-petrovich/>.
2. [https://wiki2.org/ru/Блонский,\\_Павел\\_Петрович.](https://wiki2.org/ru/Блонский,_Павел_Петрович.)

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. И. БОЖОВИЧ**

Шишкина Анна Леонидовна, ОЛИГ-1501.

Лидия Ильинична Божович родилась в 1908 г. в Курске. В конце 1920-х гг. она приехала поступать во 2-й Московский государственный университет, где на вступительных экзаменах встретила со своей будущей коллегой Л. С. Славиной.

Во 2-м МГУ она познакомилась с Л. С. Выготским, который и предопределил направление ее научной деятельности. Будучи студенткой, она вместе со ставшими впоследствии выдающимися психологами А. В. Запорожцем, Р. Е. Левиной, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной с непреходящим увлечением слушала лекции Выготского. Под руководством Л. С. Выготского она написала и защитила дипломную

работу, посвященную подражанию.

После смерти Выготского в 1934 г. исследования в области педологии стали считаться предосудительными, и Божович как верную ученицу Выготского уволили из Института психологии, куда она смогла вернуться только в 1948 г.

Заслугой Божович является создание ею собственной оригинальной концепции личности, основанной на культурно-исторической концепции Выготского. Представления об активности, противопоставляемой реактивности, устойчивости и свободе личности составляли основу ее концепции личности.

В монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» Божович под личностью понимает «человека, достигшего определенного уровня психического развития». Этот уровень распознается ею как состояние, когда «в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии «Я». Для того чтобы с полным правом называться личностью, по мнению Божович, человек должен иметь «собственные взгляды и отношения, собственные моральные требования и оценки, делающие его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды».

Необходимой характеристикой личности, по мнению Божович, является «активность», заключающаяся в «сознательном воздействии на окружающую действительность, изменении ее в своих целях; способности управлять своим поведением, деятельностью и своим психическим развитием».

Божович являлась не только крупным теоретиком, но и замечательным практиком: в течение 30 лет она руководила лабораторией психологии формирования личности в НИИ общей и педагогической психологии. Экспериментальные исследования, проводившиеся под ее руководством в этой лаборатории, применялись на практике в суворовских училищах, школах-интернатах, школах для трудных подростков.

Научные работы, выполненные сотрудниками лаборатории под руководством Божович, за 30 лет внесли огромный вклад в развитие как экспериментальной педологии, так и в развитие психологии в целом. Так, эти работы были посвящены проблемам мотивации, проблемам обучения советских школьников; проблемам доминирования мотивов и направленности личности. Божович уделяла особое внимание исследованию идеалов, высших чувств, произвольности, воли.

Несмотря на порицание со стороны большинства советских ученых всяческого новаторства, сотрудниками лаборатории изучалась проблематика самосознания, самооценки, аффекта неадекватности и

эмпатии, конформизма и устойчивости личности, что соответствовало проблемам, занимающим умы прогрессивных европейских психологов того времени.

Тем не менее несмотря на всяческие репрессии, угрожавшие ей на протяжении всей жизни, Божович не пыталась встать на путь диссидентства. Она стремилась переделать советское общество в традициях европейского гуманизма. Так, совместно с Т. Е. Конниковой Божович по-новому, с гуманистической точки зрения, пыталась взглянуть на проблемы пионерской организации, в частности на воспитание коллективизма. В их понимании коллективизм представлял собой альтруизм, доброту, сочувствие, сопереживание. Именно в это время сотрудниками лаборатории Божович было введено в лексикон отечественной психологии понятие «эмпатия». Сама же идея манипулирования ребенком во имя чего бы то ни было, пусть даже самых благородных идей, так часто и небезуспешно использовавшаяся пионерской организацией, коренным образом противоречила учению школы Божович.

Позиция Божович в те тяжелые для советской психологии времена разделялась далеко не всеми. Сама идея экспериментального изучения личности расценивалась и воспринималась исключительно как подверженность буржуазным веяниям в науке, что, само собой разумеется, никоим образом не соответствовало идеологизированному учению советских психологов.

На протяжении всей жизни Лидия Ильинична Божович трудилась в насквозь идеологизированной обстановке, тем не менее ей удавалось изучать и включать в свои научные тексты запрещенные в то время идеи Фрейда, Роджерса, Хорни и других известных зарубежных психологов.

Умерла Л. И. Божович в 1981 г. Основным вкладом школы Божович в психологию является ее метод, так и не исчерпавший себя до сих пор, по использованию экспериментального пути, хорошо зарекомендовавшего себя на практике и разработке на его основе собственных теоретических идей: от практики к теории. Причем практически каждое эмпирическое исследование, предпринятое кем-нибудь из школы Божович, приводило к созданию собственной теории личности.

Таким образом, основным кругом интересов Божович являлась детская психология. В этой области Божович написаны труды по проблемам развития личности ребенка, формирования его мотивации, по экспериментальному исследованию аффективных конфликтов, самооценок и динамики уровня притязаний в детском возрасте, личностной направленности, условиям формирования гармонической личности и др.

Публикации:

- Божович Л. И. (1929-31/1935). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2006. № 1-3, ч. 1, ч. 2, 3, ч. 4.

- Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. (в данную книгу избранных трудов выдающегося психолога вошли основные её работы по психологическим закономерностям и этапам развития личности, мотивации поведения детей и др.)

- Божович Л. И. (1981/1988). О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и её значении для современных исследований психологии личности.

- Божович Л. И. Потребность в новых впечатлениях // flogiston.ru.

### **Список используемой литературы**

1. <https://agesmystery.ru/rubriki/lica-istorii/bozhovich-lidiya-ilinichna/>.
2. <https://peoplelife.ru/37879>.
3. [http://forpsy.ru/biography/otechestvennye\\_psikhologi/bozhovich\\_lidiya\\_ilinichna/](http://forpsy.ru/biography/otechestvennye_psikhologi/bozhovich_lidiya_ilinichna/).

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. И. БОЖОВИЧ**

Артемьева Анастасия Эдуардовна, ОЛИГ-1601

Лидия Ильинична Божович родилась 28 октября 1908 г. в Курске. Отец был землеустроитель, а мать – домашняя хозяйка. В 1924 г. приехала в Москву и поступила на педагогический факультет в МГУ. Вместе с ней там учились Л. С. Славина, Н. Г. Морозова, Р. Е. Левина, А. В. Запорожец. Все они работали в семинаре Л. С. Выготского, который в то время там преподавал, а затем стали известны как пятерка учеников Выготского, которых он шутливо называл «пятиликий Козьма Прутков».

В 1929 г. Божович совместно с Л. С. Славиной под руководством Л. С. Выготского и А. Р. Лурии провела свое первое экспериментальное исследование по психологии подражания у дошкольников. С 1929 по 1932 г. она занималась изучением мышления и речи у детей дошкольного возраста.

После окончания вуза Лидия Ильинична была направлена на



работу в психоневрологическую школу-санаторий в деревню Анкудиновка воспитателем, а затем завучем. В 1931 г. в связи с замужеством и рождением сына она вернулась в Москву и поступила на работу в Академию коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской на кафедру психологии в качестве ассистента кафедры. Там она работала в течение года до отъезда в Харьков, куда в 1932 г. уехала вместе с А. Н. Леонтьевым и А. В. Запорожцем и поступила на работу во Всеукраинскую психоневрологическую академию старшим научным сотрудником психологического сектора. Предполагалось, что в ближайшее время к ним присоединится Л. С. Выготский, чтобы начать совместную работу, которую не получалось вести в Москве. Но случилось так, что Лев Семенович не приехал, и попавшая в Харьков группа его учеников и последователей начала там вести самостоятельные исследования под руководством А. Н. Леонтьева в тесной переписке с Выготским. Начиная с 1930 г. у Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и Л. И. Божович стали возникать проблемы с работой в Москве: в 1930 г. Академия коммунистического воспитания, где они все работали, попала в немилость, а через некоторое время ее перевели в Ленинград и переименовали; в 1930 г. А. Н. Леонтьев был уволен из ВГИКа, где он вместе с А. Р. Лурией и С. М. Эйзенштейном вел исследовательскую работу по психологии искусства; в двух основных институтах, где работал Л. С. Выготский, в Институте психологии и Экспериментальнодефектологическом институте (ЭДИ) резко ухудшается обстановка. Таким образом, выготчане не только не могли работать вместе в Москве, но они и поодиночке практически остались без работы. В это время в Харькове в Украинском психоневрологическом институте было решено создать сектор психологии. Заведовать сектором был приглашен А. Р. Лурия, а отделом детской и генетической психологии – А. Н. Леонтьев. Но А. Р. Лурия вскоре вернулся в Москву, и заведующим сектором стал А. Н. Леонтьев. Вместе с ним из Москвы переехали Л. И. Божович и А. В. Запорожец.

Харьковская группа (как ее потом стали называть) занималась изучением развития детского восприятия, мышления, воображения; экспериментальным исследованием потребностей и мотивов. В статье «Проблема развития мотивационной сферы ребенка», опубликованной в 1972 г., Л. И. Божович пишет: «Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в советской психологии А. Н. Леонтьевым и его учениками (Л. И. Божович, А. В. Запорожец и др.). В тридцатых годах оно осуществлялось в Харькове, а затем было продолжено в Москве». Любопытный факт: этот текст написан в начале 70-х гг., когда разногласия Лидии Ильиничны с А. Н. Леонтьевым

по проблеме формирования мотивов поведения человека были уже весьма существенными, и тем не менее она называет себя ученицей А. Н. Леонтьева, отдавая дань памяти и уважения их совместной работе. Постепенно харьковская группа разрасталась: одним из первых к ней присоединился П. Я. Гальперин, а потом пришло подкрепление в лице аспирантов Харьковского пединститута и НИИ педагогики. «Вот они-то, – как пишет А. А. Леонтьев в книге «Л. С. Выготский», – и составили ядро харьковской группы учеников Выготского». Заметим, что среди этих фамилий нет фамилии Божович. Почему? Возможно, дело в том, что с 1933 г. интересы Лидии Ильиничны начинают не совпадать с интересами харьковской группы. В то время, когда она решила поехать вместе с А. Н. Леонтьевым и А. В. Запорожцем работать в Харьков, она интересовалась вопросами общей и генетической психологии. Об этом говорят два первых ее исследования: одно – по психологии подражания, а другое – по речи и практическому интеллекту. И эти интересы были общими для всех, кто работал в то время вместе с Л. С. Выготским. В своей автобиографии она пишет, что с 1933 г. ее интересы начали сосредотачиваться на проблемах педагогической психологии, возникающих в период обучения ребенка в школе. Таким образом, она начинает отходить от магистральных исследований, проводимых в Харькове под руководством А. Н. Леонтьева и при активном участии А. В. Запорожца.

В Харькове Л. И. Божович совмещала научно-исследовательскую работу с педагогической: с 1932 г. по 1934 г. она работала по совместительству преподавателем психологии в харьковском Медико-педологическом институте.

Харьковский период Л. И. Божович закончился в 1935 г., она вернулась работать в Москве. На этот раз в Высшем коммунистическом институте просвещения (ВКИП) старшим научным сотрудником лаборатории педагогической психологии. Во ВКИП с 1936 г. до закрытия ВКИП работал и А. Н. Леонтьев. В 1938 г. в связи с закрытием ВКИП Лидия Ильинична переходит на работу в Полтаву в Государственный педагогический институт доцентом кафедры психологии. Там она работает до 1940 г., а с 1940 г. до начала Великой отечественной войны – опять в Харькове в Государственном педагогическом институте доцентом кафедры психологии.

В 1939 г. Л. И. Божович была присуждена степень кандидата педагогических наук. К сожалению, не известно, за какую именно работу Лидия Ильинична получила эту степень. Если ориентироваться по работам того периода, это прежде всего статья «Психологический анализ употребления правил на безударные гласные корни» и рукопись

«Психологические основы обучения грамматике». В автобиографии Л. И. Божович есть описание ее научных интересов того периода: «С 1933 г. мои интересы начали сосредотачиваться на проблемах педагогической психологии, возникающих в период обучения ребенка в школе. Сначала я вела исследование процесса усвоения знаний учащимися, роли в этом процессе их активной мыслительной деятельности и отношения к знаниям. В результате работ этого периода мной был опубликован ряд статей, в которых вскрывалось соотношение между жизненным опытом ребенка и характером усвоения им школьных знаний».

В 1942 г. семья Лидии Ильиничной переезжает в Кыштым, где до 1943 г. она работает начальником отделения трудовой терапии в эвакогоспитале. За работу начальником госпиталя ей была объявлена благодарность с занесением в личное дело.

В последний год эвакуации она снова вернулась к исследовательской и преподавательской работе по психологии. В то время в Кыштыме находился в эвакуации Ленинградский государственный педагогический институт им. Герцена, и ее взяли туда на работу в качестве преподавателя. За работу в тылу Л. И. Божович была награждена двумя медалями: «За победу над Германией» и «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны». В первые послевоенные годы заслуги Лидии Ильиничны были отмечены медалью «В память 800-летия Москвы».

В 1944 г. Л. И. Божович возвращается с семьей из эвакуации в Москву и поступает на работу в Институт психологии АПН РСФСР старшим научным сотрудником отдела детской психологии, который в то время возглавлял А. Н. Леонтьев. В 1945 г. там начинают создаваться лаборатории. Организуется лаборатория психологии детей дошкольного возраста под руководством и лаборатория воспитания детей школьного возраста, заведующей которой станла Л. И. Божович. С этого времени лаборатория Л. И. Божович начала исследования мотивации учения и проблем, связанных с отношением детей к школе и учению. В результате работы этого периода были выпущены два сборника трудов лаборатории: «Вопросы психологии школьника» и «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте». Оба сборника вышли под редакцией Лидии Ильиничны и, кроме того, она была автором нескольких статей.

В первые послевоенные годы Л. И. Божович совмещала научную работу с преподавательской. В 1946 г. ей было присвоено звание доцента. Преподавать в вузах она закончила в 1949 г., но постоянно работала с аспирантами и соискателями. К концу 1969 г. под ее руководством уже было защищено 14 кандидатских диссертаций, а после

этого года было выпущено еще как минимум семь диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

С середины 50-х гг. Л. И. Божович вместе с сотрудниками своей лаборатории занималась общими проблемами и возрастными закономерностями формирования личности ребенка. Исследования по проблемам формирования личности в онтогенезе были обобщены в ее докторской диссертации «Возрастные закономерности формирования личности ребенка». В 1967 г. ей была присуждена степень доктора педагогических наук (по психологии), а в 1968 г. – звание профессора психологии. В том же 1968 г. вышла в свет знаменитая монография Л. И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте».

Научно-исследовательская деятельность Л. И. Божович неразрывно связана с научно-практической и длительное время с педагогической деятельностью. Она была награждена нагрудным знаком Министрства просвещения «Отличник просвещения». Можно с уверенностью сказать, что работы Л. И. Божович и ее лаборатории легли в основу отечественной детской практической психологии.

В 1976 г. Л. И. Божович перестала заведовать лабораторией, но осталась в ней на должности профессора-консультанта, продолжая работать над своими научными трудами и с аспирантами. Лаборатория перешла к И. В. Дубровиной и начала заниматься проблемами психического развития и воспитания в юношеском возрасте, а с середины 80-х гг. – детской практической психологией поначалу в виде психологической службы в школе.

Знаменательно, что самой последней работой Л. И. Божович оказался доклад, подготовленный ею для конференции «Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология», состоявшейся в 1981 г. уже после ее смерти.

Лидия Ильинична Божович умерла 21 июля 1981 г. на 73м году жизни, но ее идеи и научные труды живы и современны по сей день.

### **Список используемой литературы**

1. Гуткина Н. И. Лидия Ильинична Божович: биографический очерк // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 12–17.
2. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. – 2-е изд. доп. и перераб. – СПб., 2007. С. 77.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Р. М. БОСКИС

Иванова Алена Игоревна, ОФПД-1501.

Рахиль Марковна Боскис родилась на Украине в г. Бердичеве в 1902 г. Свою трудовую деятельность Р. М. Боскис начала в 1920 г. в качестве учителя Киевской школы для глухих детей. В 1926 г.

Специалист в области детской патопсихологии, дефектологии. Исследовала значений слов у детей, лишенных слуха. Большой вклад внесен в патопсихологию детей, страдающих нарушениями речи при нормальном слухе. Установила, что письменная речь более доступна для глухого в сравнении с устной речью, поскольку она наглядна, стабильна и тем самым более благоприятна для восприятия, а буквенный состав речи дифференцирован. Важное значение для развития советской теории сурдопедагогики и сурдопсихологии имели работы Р. М. Боскис по изучению жестовой речи.

Р. М. Боскис заканчивает медицинский институт, совмещая работу в школе глухих с учебой. Сочетание профессий педагога и врача, природный талант, несомненно, явились предпосылками для формирования Р. М. Боскис как дефектолога с широким кругом интересов.

Первые шаги Р. М. Боскис на поприще науки относятся к 1923 г. (врачебно-педагогический кабинет при Киевском отделе народного образования). Последующая работа в методической секции по вопросам обучения и воспитания глухих детей и в Киевском психоневрологическом институте явились очередными вехами на пути в большую науку. В 1931 г. Р. М. Боскис становится научным сотрудником экспериментально-дефектологического института в Москве, преобразованного в дальнейшем в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук.

В эти годы Р. М. Боскис начинает углубленное исследование речи и мышления глухих, разрабатывает оригинальную программу курса психологии глухого ребенка, читает лекции в педагогическом институте для студентов дефектологов.

Р. М. Боскис - разрабатывает научно-обоснованные принципы формирования словесной речи у детей с недостатками слуха.

Научные труды Р. М. Боскис явились ценным вкладом в дефектологическую науку и практику того времени, выдвинули ее в ряды ведущих деятелей специальной педагогики.

В годы Великой Отечественной войны Р. М. Боскис занимается восстановлением речи у раненных и контуженных воинов.

Основные творческие идеи Р. М. Боскис нашли свое отражение

в монографии «Особенности речевого развития при нарушении слухового анализатора у детей». Ей принадлежит свыше ста печатных работ по различным вопросам специальной педагогики и психологии. Научная деятельность Р. М. Боскис получала широкое признание, она была избрана членом-корреспондентом Академии педагогических наук, а ее труды неоднократно отмечались премиями Академии. Особое место среди них занимает капитальный труд «Глухие и слабослышащие дети».

Сочетание педагогической, психологической и медицинской подготовки позволяло Р. М. Боскис глубоко проникать в структуру нарушений психического развития, выявлять закономерности и специфические особенности развития глухих и слабослышащих детей и находить эффективные пути коррекционной работы и развивающего обучения.

Теоретическая разработка проблем развития детей с нарушениями слуха и речи сочеталась с научно-организационной деятельностью Р. М. Боскис, направленной на практическое применение создаваемых ею методов обучения и воспитания слабослышащих детей в специальной школе.

Исследования Р. М. Боскис позволили создать психолого-педагогическую классификацию, положенную в основу дифференцированного обучения детей с недостатками слуха.

Вклад Р. М. Боскис в специальную психологию и коррекционную педагогику не ограничивается областью обучения детей с недостатками слуха. Ею разработан целый ряд общих проблем дефектологии.

Большой опыт практической работы в специальной школе, педагогическая деятельность по подготовке кадров учителей-дефектологов, научных кадров, обогащение педагогической практики качественно новыми подходами к обучению – таков диапазон работы ученого-дефектолога, профессора, доктора педагогических наук, члена-корреспондента Академии педагогических наук Рахиль Марковны Боскис.

*Педагогическая классификация Р. М. Боскис.* Эта классификация построена на психологическом изучении взаимодействия слуха и речи. Теоретической основой классификации являются положения, определяющие своеобразие развития ребенка с нарушениями слухового анализатора.

1. Нарушение слухового анализатора у ребенка необходимо рассматривать в его принципиальном отличии от подобного недостатка у взрослых. У взрослых людей к моменту нарушения слуха речь сформирована, а дефект слухового анализатора оценивают с точки зрения возможности общения на основе слуха. Утрата слуха в детстве влияет на ход психического развития ребенка и приводит к возникновению целого ряда вторичных дефектов. Нарушается речевое развитие ребен-

ка. Если же глухота возникает рано, это приводит к полному отсутствию речи. Немота препятствует нормальному формированию словесного мышления, что ведет к нарушению познания.

2. Для правильного понимания развития ребенка с недостатком слуха важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью. Нарушение слуха, с одной стороны, препятствует нормальному развитию речи, с другой стороны, нормальное функционирование слухового анализатора находится в зависимости от уровня речевого развития. Чем выше уровень речевого развития ребенка, тем больше возможностей использовать остаточный слух. Человек, владеющий языком, имеющий достаточный словарный запас, способен лучше воспринимать обращенную речь, т. к. улавливает знакомые слова и фразы по смыслу, в контексте фразы. Дети, у которых речь развита лучше, производят впечатление слышащих. Чем лучше у ребенка слух, тем больше возможностей для самостоятельного развития речи на основе подражания речи окружающих.

3. Боскис рассматривает недостаточность слуха у ребенка с точки зрения развития речи при данном нарушении слуха. Чем лучше речь у ребенка, тем больше возможностей использовать свой слух. При глухоте обнаруживается потеря слуха выше 80 дБ. В том случае, если при аудиометрии обнаружено снижение слуха меньше 80 дБ, говорят о тугоухости.

Педагогическая классификация детей с недостатками слуха, разработанная Р. М. Боскис, построена на критериях, учитывающих своеобразие развития детей с отклонениями в функции слухового анализатора. Р. М. Боскис выделила 2 основные группы детей с недостатками слуха – глухие и слабослышащие.

К группе глухих относятся дети, которые вследствие врожденной или раноприобретенной глухоты не могут самостоятельно овладеть словесной речью.

К категории слабослышащих детей относят тех, у кого наблюдается снижение слуха, но возможно самостоятельное развитие речи (хотя бы минимальное).

### **Список используемой литературы**

1. Институт коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikprao.ru/>.

2. Настольная книга педагога-дефектолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1669179/>.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЛУИ БРАЙЛЬ

Коньшина Анна Сергеевна, ОЛИГ-1601

В 2019 году исполняется 210 лет со дня рождения Луи Брайля, создателя системы рельефно-точечного письма и чтения на основе шеститочия. Система Брайля дает возможность учиться и работать, вселяет чувство уверенности и независимости.

Луи Брайль и его время

Небольшой городок Кувре в 45 км от Парижа. У супругов Симона и Моники Брайль 4 января 1809 года родился сын, которого назвали Людовик, или просто Луи. В семье это был четвертый, но долгожданный ребенок, так как до этого рождались девочки. Старшей сестре Катрин Жозефине было 16 лет, средней – Луи Симоне – 14, а младшей – Марии Селине – 11.

Отец – Симон Брайль, был шорником. Вся округа заказывала ему седла и упряжь для лошадей. Рядом с домом, где жила семья, находилась его мастерская. В мастерской Брайля лежал большой рулон кожи. На стенах были развешаны хомуты, уздечки, шлеи, стремяна, вожжи. Вдоль длинной стены висели инструменты. Луи хорошо знал, в каком ряду расположены ножи, деревянные молотки, где висят пробойники, шила. Он мечтал научиться пользоваться всеми инструментами. Но отец говорил, что они слишком острые и опасны в руках маленького мальчика. Он строгим голосом запрещал прикасаться к инструментам.

Луи Брайль рос любознательным ребенком. Ему исполнилось 3 года. Выбрав момент, когда отца не было дома, Луи пробрался в мастерскую и, взяв острое шило, начал делать дырки в коже. Кожа была скользкой, и шило все время соскальзывало. Еще одно нажатие на шило, и оно выскальзывает из рук и вонзается в глаз. На крик прибежали, ребенка в слезах и крови отнесли в дом, но помочь не смогли. Вскоре воспаление передалось на второй глаз, Луи навсегда ослеп.

Случившееся несчастье глубоко потрясло семью. Все члены семьи старались помочь Луи, в то же время они боялись его избаловать. Отец приобщал сына к труду. Он научил его полировать кожу воском и мягкой тряпочкой, плести бахрому для конской упряжи и шить домашние туфли. У Луи были обязанности по дому, он помогал матери, умел накрывать на стол. По утрам ходил за водой. Дорога была каменистой, и он нередко падал с тяжелым ведром, вода разливалась, и ему приходилось возвращаться к колодцу.

Когда Луи Брайлю исполнилось 6 лет, отец начал обучать его грамоте. На гладко отшлифованных дощечках он набивал мебельные



гвоздики с круглыми шляпками по очертаниям букв. В результате в руках Луи оказался рельефный французский алфавит. Круглые шляпки гвоздиков сразу ощущались подушечками пальцев. Ребенок старательно ощупывал выпуклые знаки и скоро научился различать буквы по форме. Конечно, писать с помощью такого шрифта было нельзя, но мальчик в уме научился составлять из букв не только отдельные слова, но и целые фразы.

Кюре беспокоило будущее Луи. Мальчику исполнилось 10 лет, ему хотелось продолжить обучение, но как это сделать? Священник не знал, существуют ли где-нибудь школы для слепых. Он решил все разузнать. Ему стало известно о школе в Париже под названием «Королевский институт для слепых детей». В Институте для слепых детей учили арифметике, грамматике, географии, истории, музыке. Готовили детей к труду. Но самое главное – здесь учили читать!

Уроки в Институте длились с утра до вечера, а после занятий дети шли в мастерскую. Здесь они вязали шапочки и варежки, делали домашние туфли из соломы и кожи, плели плетки для лошадей и быков. Луи пригодился опыт, полученный дома от отца. Руки у него были ловкие. И он даже получил премию за шитье тапочек. Но больше всего Луи любил уроки музыки, которыми завершался учебный день. Все дети учились играть на каком-нибудь музыкальном инструменте. Луи играл на фортепиано.

Обучаясь в Институте, Луи Брайль овладевал основами французской грамматики и других наук при помощи рельефно-линейной системы Гаюи. Гаюи разработал систему письменности в конце XVIII века на основе французского алфавита. Его шрифт представлял собой выпуклые буквы шрифта для зрячих упрощенной формы. Для того, чтобы облегчить работу зрячего учителя со слепыми, буквы печатали не только выпуклыми, но и черными.

Особенность предложенного Гаюи выпуклого шрифта-унциала заключалась в том, что этот вид письма обеспечивал полноценный процесс обучения слепых учащихся по всем предметам. Между учеником и учителем устанавливалась прямая связь. Ученик мог писать тупым пером на увлажненной бумаге, вставленной в прибор. Получалось сразу два оттиска: один рельефный, а другой чернилами – для зрячего педагога. Рельефное тиснение было известно зрячим печатникам и раньше, но только Гаюи определил, что рельефно-линейный шрифт можно приспособить для систематического обучения незрячих. Урокам чтения в Институте отводилось много времени, они были непременными. Рельефно-линейные буквы делались выпуклыми, и их надо

было ощупывать кончиками пальцев. Одни буквы узнавались легко, другие распознавались с трудом. Учились читать по «Краткой французской грамматике», напечатанной Валентином Гаюи в 1788 году в типографии рельефно-линейного шрифта при Парижском институте для слепых детей.

На уроках музыки дети изучали ноты, которые были изображены на бумаге в виде выпуклых цифровых знаков, разработанных Гаюи. Луи не только умел различать ноты на осязание, но и переносил их на струны своей скрипки и клавиши молоточкового пианино, стоявшего в музыкальном классе. Уже тогда на способности мальчика обратили внимание профессора Парижской консерватории, посещавшие Институт для слепых детей и взявшиеся бесплатно обучать его музыке.

В результате длительной и кропотливой работы Луи Брайль пришел к выводу о том, что фундаментом принципиально новой системы письма для слепых должны стать не двенадцать и не девять, как это было у его предшественников Ш. Барбье и Н. Саундерсона, а шесть рельефных точек. И записывать надо не звуки, а буквы алфавита.

Луи Брайль сделал свое гениальное открытие шестнадцати лет от роду.

В 1829 году Луи Брайль заканчивает работу над конструированием прибора для одностороннего письма рельефно-точечным шрифтом с грифелем. Позже, в 1834 году, он сконструирует и построит прибор для двустороннего межстрочечного письма рельефно-точечным шрифтом.

В 1832 году на состоявшейся в Париже Международной выставке систем рельефного письма для слепых шрифт Брайля был признан лучшим из 22 представленных проектов европейских стран. Но здоровье Луи Брайля подорвано, в 1835 году он заболевает туберкулезом легких.

Только в 1850 году система Брайля официально введена в программу обучения грамоте учащихся Парижского института для слепых детей. В 1878 году система Брайля получила официальное признание во Франции на Международном конгрессе.

Луи Брайль умер 6 января 1852 года. Он похоронен в родном городе Кувре. На деньги, собранные по подписке, в 1887 году на его могиле был установлен памятник, созданный французским скульптором Леру. На памятнике выбита надпись «Брайлю – благодарные слепые» и высечен барельеф, на котором изображен сидящий Луи Брайль, рядом с ним стоит мальчик, которого Брайль обучает шрифту рельефного шеститочия. На другой стороне памятника – надпись «Памятник сооружен по подписке в память Людовика Брайля, который родился в городе Кувре 4 января 1809 года. Ослеп в трехлетнем возрасте, был

воспитанником, а потом профессором Парижского института слепых. Изобрел выпуклое точечное письмо, повсеместно применяемое ныне в заведениях для слепых. Скончался в Париже 6 января 1852 года».

В 1952 году, в год 100-летия со дня смерти Луи Брайля, его прах был перенесен в Парижский национальный пантеон. В том же году в Кувре, на родине Брайля, в доме, где он провел детские годы, был открыт мемориальный музей, а улица, ведущая к этому дому, была названа его именем. Незрячие всего мира с чувством глубокой благодарности произносят имя Луи Брайля, создателя самой совершенной и рациональной системы рельефного шеститочия.

### **Список используемой литературы**

1. Российская государственная библиотека для слепых: «Феномен Луи Брайля – шеститочечная письменность». – Режим доступа: <http://www.rgbs.ru/tifology/tiflonews/vystavki/fenomen-lui-braylya-shestitochechnaya-pismennost/>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЛУИ БРАЙЛЬ**

Анисимова Александра Максимовна, ОФПД-1501

Луи Брайль родился 4 января 1809 года в семье сапожника Симона-Рене Брайля в небольшом французском городке Кувре.

В 3-летнем возрасте Брайль начал слепнуть в результате воспаления глаз, начавшегося оттого, что мальчик поранился шорным ножом (подобие шила) в мастерской отца, окончательно он ослеп в 5 лет.

С семи лет Луи начал посещать школу в Кувре. Мальчик удивил учителей своими способностями и очень быстро стал лучшим учеником. А в 10 лет родители решают отдать сына в Королевский Институт для слепых детей.

И в Институте Луи стал первым учеником по всем предметам. Особенно ему нравилось заниматься музыкой: он освоил пианино и орган. В 16 лет мальчик получает оплачиваемое место органиста в небольшой церкви рядом с Институтом. Большую часть жизни он служит органистом в различных храмах Парижа.

Обучение в институте основывалось на выслушивании и запоминании. Письмо практически отсутствовало. В библиотеке имелось небольшое количество книг, напечатанных по методу Валентина Гаюи. Несмотря на то, что книги были тяжелые и громоздкие, а на чтение уходило много времени, это было любимое занятие Луи.

С 12 лет Луи Брайль начинает свои эксперименты по созданию алфавита для слепых. Он использовал каждую свободную минуту, иногда проводя за своими экспериментами целые ночи. Полностью он закончил свою работу к 15 годам. Метод состоял в использовании различных комбинаций 6 выпуклых точек, каждой букве французского алфавита соответствовало свое расположение точек. Так же отображались знаки препинания и цифры. Продолжая свои изыскания, Луи адаптировал метод для нотной записи.

В 1829 году Луи Брайль выпустил небольшую книгу, в которой рассказывалось о возможностях придуманного им рельефно-точечного шрифта. Новый метод с воодушевлением приняли учащиеся родного для Брайля Института. Однако ученые профессора и чиновники не торопились внедрять новшество в жизнь.

Живя в Институте, Луи Брайль был очень деятелен: он изучал орган, принимал участие в богослужениях в качестве органиста, учился в Колледже Франции. В 17 лет он стал учителем в младших группах, а в 19 лет преподавал почти всю программу Института (арифметика, география, грамматика, музыка). Ученики обожали своего юного наставника за его бесконечную доброту и сострадание.

Неутомимую деятельность Луи Брайля ничто не могло остановить, даже то, что к 26 годам он был болен туберкулезом. А основное лечение было отдых.

Луи продолжал работу над улучшением своего метода. Он задумался над тем, что не много зрячих людей владеет его методом, а слепым надо знать обычный алфавит. Что бы его слепые подопечные могли общаться со своими зрячими родными и друзьями, он придумал специальную иглу, с помощью которой можно было рельефно изобразить обычные буквы. Однако этот способ занимал много времени.

Решить эту задачу Брайлю помог Пьер Фуко. Он ослеп в 6 лет, но был одаренным человеком, особенно в вопросах механики. Фуко предложил использовать изобретенную им машину, которую он назвал «Клавишный Печатник». При нажатии на кнопку появлялся чернильный оттиск обычной буквы, и одновременно эта буква приобретала рельеф. Такой текст могли прочесть и слепые, и зрячие. Так появилась на свет бабушка пишущей машинки.

Здоровье Брайля продолжало ухудшаться. Он проводил отпуск в родном Кувре, дышал полезным горным воздухом, но душой и сердцем был со своими учениками и работой. Он не мог долго оставаться один.

О своих нуждах и своем здоровье Брайль беспокоился очень мало. Из получаемых им денег лишь небольшую часть он тратил на себя, покупая самое необходимое, а остаток откладывал, чтобы помогать

другим. Он использовал свои сбережения для приобретения книг и приспособлений для письма по его методу для бедных студентов.

Луи Брайль был известен своей бесконечной добротой, за которую никогда не искал благодарности. После смерти в его личных вещах друзья нашли небольшую коробочку с надписью: «Сжечь, не открывая». Надпись заинтриговала людей, и коробочка была вскрыта. Там находились сотни расписок о данных в долг деньгах. Друзья исполнили волю Брайля: коробочка и ее содержимое были сожжены.

Казалось, что здоровье Брайля улучшилось, и он вновь занимается преподаванием. Однако он был очень слаб и, чтобы сберечь силы, говорил тихо. Но состояние его здоровья не отражалось на качестве преподавания. Он по-прежнему любим и уважаем учениками.

В это время рельефно-точечный метод Брайля активно используется в Институте: ему обучают студентов на занятиях, на нем печатают книги и ноты. По отпечатанным таким образом нотам исполняют классическую музыку и церковные службы. Метод становится все более и более известным в Европе. Придет время, и о нем узнает весь мир!

Здоровье Брайля вновь ухудшается, и он просит отпустить его на покой. Руководство Института знает, что у Брайля нет средств для достойной жизни, и его оставляют в качестве учителя музыки. Он преподает фортепиано в те дни, когда неплохо себя чувствует.

В декабре 1851 года состояние здоровья Луи Брайля значительно ухудшилось. Но он сохранял спокойствие, убежденный в том, что его земная миссия закончена. «Господу было угодно, чтобы перед моими глазами всегда стояло ослепляющее великолепие вечной надежды» – сказал он своим друзьям перед смертью. Луи Брайль умер 6 января 1852 года, ему было 43 года. Его похоронили на кладбище родного города Кувре.

В 1852 году методом Брайля пользовались в основном в стенах Королевского Института для слепых и немногочисленными энтузиастами за его пределами. Но уже в 1854 году метод Брайля был официально признан во Франции и начал распространяться в европейских странах.

А в 1878 году на всемирном конгрессе в Риме метод Брайля был утвержден, как наиболее подходящий метод чтения и письма для слепых людей.

Спустя 100 лет после смерти Луи Брайля его тело было перенесено во французский Пантеон и захоронено вместе с другими выдающимися людьми Франции. До наших дней сохранился дом, где родился и провел детство Луи Брайль. Теперь там организован его музей.

### **Список используемой литературы**

1. Брайль, Луи // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.
2. Столетие со дня рождения Луи Брайля // «Слепец». – 1909. – № 2; Красноусов П. Д., Шоев Ф. И. Луи Брайль. – М., 1959.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЛУИ БРАЙЛЬ**

Говейлер Анжелика Александровна, СДПП-1501

4 января 1809 г. в небольшом французском городке Кувре в семье шорника Симона Рене Брайля родился мальчик, которого назвали Луи. Родители постарались помочь слепому ребенку обрести трудовые навыки: научили плести бахрому для конской упряжи и шить домашние туфли, пригласили учителя музыки, который обучил его игре на скрипке. В местной школе Луи изучил алфавит при помощи обычных палочек.

В январе 1819 г. Луи Брайль был зачислен в Парижский институт для слепых. Воспитанников в институте обучали грамоте, музыке, вязанию и ткачеству. Для занятий предоставлялись книги, изданные рельефно-линейным шрифтом. По многим предметам учебников не было, не существовала тогда и система записи нот для слепых, поэтому методика преподавания была основана на восприятии информации на слух. Луи Брайль был одним из способнейших воспитанников института, и в 1828 г. ему после окончания учебы было предложено остаться работать младшим учителем-репетитором, затем он преподавал географию, алгебру и музыку, работая одновременно органистом в парижской церкви Сен-Николя де Шан.

Учась в Парижском институте, Луи Брайль познакомился с методом письма выпуклыми буквами Хауи и с методом, разработанным артиллерийским офицером Шарлем Барбье для посылки сведений в ночное время. Буквы представляли собой пробитые в картоне дыры, и послание можно было «прочесть» прикосновением. Изобретение Барбье было непрактичным. Кроме того, символы букв были слишком большими для детских пальцев. Тем не менее эта система дала Брайлю творческий импульс, он задумал создать систему рельефно-точечной письменности, которая была бы удобной для восприятия на осязание, позволяла точно отражать все особенности того или иного языка, записывать цифры, химические и физические знаки, ноты.

Брайль начал экспериментировать и в 1824 г., в возрасте 15 лет,

ввел свою собственную систему: маленькую «ячейку», состоящую из двух вертикальных рядов с номерами 1, 2, 3 в левом ряду и 4, 5, 6 в правом. Это дало 63 комбинации. Из них Брайль выбрал буквы для своего алфавита, знаки нотации, номера, математические символы и некоторые часто употребляемые слова, такие, как «для», «от», «вместе» и артикли. Он работал над своей системой долгие годы, и первый вариант своей системы предложил на рассмотрение совета института в 1829 г. Но она не была поддержана. Одним из основных аргументов было то, что разработанный Брайлем шрифт не удобен для зрячих преподавателей. И только в 1837 г. по настоянию слепых совет института вновь вернулся к рассмотрению этого вопроса. Было принято решение напечатать рельефно-точечным шрифтом Брайля «Краткую историю Франции». С выходом этой книги новая система письменности, основанная на рельефном шеститочии, официально обрела право на жизнь.

Известно, что в первые годы изобретение Брайля пытались игнорировать. Несмотря на энтузиазм его друзей изобретение Луи Брайля не было официально принято во Франции до 1853 г., после того. Как со смерти Брайля от туберкулеза прошел год. Но в конечном счете во всем мире было признано, что разработанная Брайлем система письменности для слепых – наилучшая. Им также был создан специальный прибор для письма; этот прибор с небольшими изменениями дошел до нашего времени. В России первая книга по системе Брайля была издана А. А. Адлер в 1885 г.

Крупнейшим издателем книг, использующих алфавит Брайля, является находящийся в Лондоне Королевский национальный институт для слепых. Он регулярно издает книги, газеты и другую разнообразную продукцию, включая музыкальные работы, экзаменационные документы и даже банковские извещения.

В России брайлевский алфавит появился во второй половине XIX столетия. Первым русским незрячим, изучившим систему Брайля, был Денис Михайлович Оболенский (1844–1918). Отец его принадлежал к старинному роду князей Оболенских, но разорился и поступил на службу в одно из московских ведомств.

Денис, потерявший зрение в 7 лет после неудачного лечения, к 10 годам уже понял, что в родительском доме он лишний. Отец просто не обращал на мальчика никакого внимания, а мать говорила всем, что, как только тот подрастет, отправит его жить в монастырь. От этой участи спас Дениса молодой студент, немец, по фамилии Руп. Руп оказался просто кладезем сведений о выдающихся европейских слепых: его рассказы об известном слепом педагоге Иоганне Кни, о незрячем депутате бельгийского парламента Роденбахе, и, наконец, о слепом

короле Георге V, вступившем на престол Ганновера в 1851 году и оказавшемся конституционным правителем не хуже прочих, произвели и на мальчика, и на родителей сильное впечатление. Мать Дениса, правда, возражала, что в России, слава Богу, правит один государь-император, а не короли в каждом городе, немецких же и прочих конституций нет и в заводе, но на Михаила Оболенского, слова Рупа, по видимому, подействовали и он попросил студента давать Денису хоть какие-нибудь уроки. К сожалению, эти уроки немецкой грамоты (по системе Гебольда) продолжались не очень долго, так как Руп должен был возвращаться в Германию. Горю мальчика не было границ! Чтобы утешить ребенка, дядя его, человек состоятельный, предложил средства на поездку Дениса вместе с отцом и матерью в Германию. В 1857 году семья Оболенских выехала из России.

В Германии, в Гейдельберге, в том же пансионе, где остановились Оболенские, проживала старушка-англичанка Сперлинг с двумя дочерьми. Ее умерший сын был слепым. Сперлинг выписала для Дениса из Парижа «доску Брайля» и французский букварь. Дочери ее обучили мальчика письму и чтению по-французски, затем по-английски и далее по-немецки.

Еще через несколько лет Оболенскому захотелось адаптировать систему Брайля к родному языку. Руководствуясь при этом он пытался фонетическим сходством произношения. Составленный им в 1861 году русский алфавит Брайля, с тем алфавитом, который впоследствии получил распространение в России, был схож более чем наполовину.

В середине 70-х годов была сделана еще одна попытка перенести систему Брайля на русскую почву. Создателем второго алфавита был член Совета «Человеколюбивого общества» А. В. Полежаев.

Но окончательный вариант, введенный в практику в 1881 году Мариинским попечительством был разработан тифлопедагогом Е. Р. Трумберг и директором Дрезденского института слепых г. Бютнером.

Первые не рукописные, а типографские издания брайлевских книг в России осуществила на свои личные средства Анна Александровна Адлер. Вот как отозвался на это событие «Русский Слепец»: «В Москве одна молодая благотворительница, г-жа А.А. Адлер решилась содействовать к скорейшему доставлению русским слепым детям отпечатанных точечным шрифтом книг для чтения. <...>. Еще зимою 1884 г. она изучила разные методы Брайлевского печатания и выписала из-заграницы пресс, шрифт и другие принадлежности типографии. За неимением знакомого с делом наборщика, она стала набирать сама, при содействии своих подруг. Сама же она, посредством ручного прессы, отпечатала все набранное. <...> Таким образом, г-же Адлер удалось



напечатать, в количестве 100 экз., первую русскую книгу по системе Брайля, под названием “Сборник статей для детского чтения, посвященный слепым детям”. Новая книга красноречиво доказывает, какие замечательные результаты могут быть достигаемы отдельными частными лицами, когда они исполнены чувства сострадания и любви к страждущим ближним...<...>. Изданный сборник продается по 3 руб. за каждый экземпляр».

Известный глазной врач, секретарь Одесского отделения попечительства о слепых Г.А.Миткевич открыл брайлевскую типографию в Одессе и к лету 1889 г. выпустил книгу стихотворений А. В. Кольцова и принял за издание Н.В.Гоголя.

Однако растущий спрос на подобные книги сподвигнул и петербургских чиновников на открытие в здании Александро-Мариинского училища типографии брайлевской печати. И с января 1898 года начал выходить первый в России журнал по Брайлю под названием «Досуг слепых».

В 1924 г. было предпринято издание первых советских книг по системе Брайля. Легко догадаться, что ими были произведения В. И. Ленина.

В 1936 году при учебно-педагогическом издательстве в Москве была создана редакция литературы для слепых. В это время в связи с введением всеобща началось массовое обучение системе Брайля взрослых неграмотных слепых и поэтому редакция в основном занималась учебниками для начальной школы и пособиями для ликвидации неграмотности.

Примерно тогда же в союзных и автономных республиках было введено обучение слепых на национальных языках, что привело к созданию украинского, татарского, грузинского, узбекского и других брайлевских алфавитов.

Общий тираж книг для незрячих читателей, изданный за двадцать послевоенных лет составил около 2 миллионов экземпляров (3470 наименований).

Неутомимую деятельность Луи Брайля ничто не могло остановить, даже то, что к 26 годам он был болен туберкулезом. А основное лечение было отдых. Луи продолжал работу над улучшением своего метода. Он задумался над тем, что не много зрячих людей владеет его методом, а слепым надо знать обычный алфавит. Что бы его слепые подопечные могли общаться со своими зрячими родными и друзьями, он придумал специальную иглу, с помощью которой можно было рельефно изобразить обычные буквы. Однако этот способ занимал много времени.

Решить эту задачу Брайлю помог Пьер Фуко. Он ослеп в 6 лет, но был одаренным человеком, особенно в вопросах механики. Фуко

предложил использовать изобретенную им машину, которую он назвал «Клавишный Печатник». При нажатии на кнопку появлялся чернильный оттиск обычной буквы, и одновременно эта буква приобретала рельеф. Такой текст могли прочесть и слепые, и зрячие. Так появилась на свет бабушка пишущей машинки.

Здоровье Брайля продолжало ухудшаться. Он проводил отпуск в родном Кувре, дышал полезным горным воздухом, но душой и сердцем был со своими учениками и работой. Он не мог долго оставаться один.

О своих нуждах и своем здоровье Брайль беспокоился очень мало. Из получаемых им денег лишь небольшую часть он тратил на себя, покупая самое необходимое, а остаток откладывал, чтобы помогать другим. Он использовал свои сбережения для приобретения книг и приспособлений для письма по его методу для бедных студентов.

Луи Брайль был известен своей бесконечной добротой, за которую никогда не искал благодарности. После смерти в его личных вещах друзья нашли небольшую коробочку с надписью: «Сжечь, не открывая». Надпись заинтриговала людей, и коробочка была вскрыта. Там находились сотни расписок о данных в долг деньгах. Друзья исполнили волю Брайля: коробочка и ее содержимое были сожжены.

Казалось, что здоровье Брайля улучшилось, и он вновь занимается преподаванием. Однако он был очень слаб и, чтобы сберечь силы, говорил тихо. Но состояние его здоровья не отражалось на качестве преподавания. Он по-прежнему любим и уважаем учениками.

В это время рельефно-точечный метод Брайля активно используется в Институте: ему обучают студентов на занятиях, на нем печатают книги и ноты. По отпечатанным таким образом нотам исполняют классическую музыку и церковные службы. Метод становится все более и более известным в Европе. Придет время, и о нем узнает весь мир!

Здоровье Брайля вновь ухудшается, и он просит отпустить его на покой. Руководство Института знает, что у Брайля нет средств для достойной жизни, и его оставляют в качестве учителя музыки. Он преподает фортепиано в те дни, когда неплохо себя чувствует.

В декабре 1851 года состояние здоровья Луи Брайля значительно ухудшилось. Но он сохранял спокойствие, убежденный в том, что его земная миссия закончена. «Господу было угодно, чтобы перед моими глазами всегда стояло ослепляющее великолепие вечной надежды» – сказал он своим друзьям перед смертью. Луи Брайль умер 6 января 1852 года, ему было 43 года. Его похоронили на кладбище родного города Кувре.

В 1852 году методом Брайля пользовались в основном в стенах Королевского Института для слепых и немногочисленными энтузиа-

стами за его пределами. Но уже в 1854 году метод Брайля был официально признан во Франции и начал распространяться в европейских странах. А в 1878 году на всемирном конгрессе в Риме метод Брайля был утвержден, как наиболее подходящий метод чтения и письма для слепых людей.

Спустя 100 лет после смерти Луи Брайля его тело было перенесено во французский Пантеон и захоронено вместе с другими выдающимися людьми Франции. До наших дней сохранился дом, где родился и провел детство Луи Брайль. Теперь там организован его музей.

К 1965 году по системе Брайля в издательстве «Просвещение» были изданы все основные произведения К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, Программа КПСС, материалы соответствующих съездов и пленумов ЦК КПСС.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ПОЛЬ БРОКА

Ялынбаева Мария Александровна, СП-1601

Поль Пьер Брокá (фр. *Paul Pierre Broca*, 28 июня 1824 – 9 июля 1880) – французский хирург, этнограф, анатомиянтрополог. Его работы относятся к области медицины и антропологии – серия статей по патологиям суставных хрящей, аневризмам и опухолям. Фактически Поль Брока является основоположником современной антропологии, так как разработал инструментарий этой науки (применяющийся и в настоящее время), основал Общество антропологии в Париже в 1859, основал журнал «Антропологическое обозрение» («*Revue d'anthropologie*») в 1872 и Высшую школу антропологии в 1876 году. Обнаружил центр речи в головном мозгу человека, названный его именем (центр Брока – область коры головного мозга, располагающаяся в нижней задней части третьей лобной извилины левого полушария – у правойшей).

*Биография.* Поль Брока родился 28 июня 1824 года в семье военного врача в Сен-Фуали-Гранд департамента Жиронда (административный центр – город Бордо) на юго-западе Франции. С юных лет Поль был знаком с методиками исследований и отбора материалов. Тесное общение с врачами в дальнейшем определило его карьеру в медицинской сфере. В основе взглядов Брока основополагающей является теория Дарвина (теория естественного отбора).

В 1844 году Поль Брока получил высшее медицинское образование и приступил к выполнению обязанностей прозектора (должность,

аналогичная ассистенту, на кафедрах анатомии, зоологии, хирургии и др.), практикуя одновременно в нескольких госпиталях.

С 1848 года Брока ведет активную научную деятельность, публикуя результаты своих исследований в медицинских журналах и обзорах. В этом году основал «общество вольнодумцев» (англ. *freethinker* – общество материалистов, разделяющих взгляды Чарльза Дарвина), за что был подвергнут преследованиям со стороны властей.

В 1850 году Поль Брока проводит сравнительное исследование антропологических характеристик древних и современных скелетов, эксгумируя захоронения на старинном парижском кладбище, что привело к увлечению ученого физической антропологией и разработке методов изучения формы, структуры и внешних особенностей черепа (и мозга).

В 1859 году Поль Брока основывает первое в Европе общество Антропологии в Париже, руководителем которого являлся до конца своих дней.

В 1867 году Поль Брока стал профессором медицинского факультета в Парижском университете в Сорбонне.

В 1872 году Полем Брока был основан журнал «Антропологическое обозрение» (*Revue d'anthropologie*).

В 1876 году Поль Брока основывает в Париже Высшую Школу Антропологии. В том же году Поль Брока основывает антропологический музей (так же в Париже).

В 1880 году (незадолго до своей смерти) Поль Брока был избран пожизненным членом французского Сената.

Поль Брока скончался в возрасте 56 лет в Париже 9 июля 1880 года.

Свое тело после смерти учёный завещал науке. Мозг Поля Брока является одним из экспонатов «Музея Человека» в Париже.

*Научная деятельность.*

*Антропология.* Поль Брока фактически стал основателем этой науки как отдельной научной дисциплины. Им были разработаны числовые индексы для расчёта соотношения размеров черепа и мозга (используемые и в настоящее время). Занятие черепной антропометрией потребовало создания специализированных инструментов – Брока стал изобретателем краниометров. Эти приборы и исследования древних перуанских, древних французских, древнегреческих и современных черепов человека позволили Полю Брока сделать выводы, остановившие споры со сторонниками теории унитаризма.

В целом по результатам только исследований мозга Полем Брока было опубликовано 53 статьи. Следует отметить, что Поль Брока в современном представлении является убежденным расистом.

*Анатомия.* Полем Брока выведен ряд основных анатомических соотношений, характеризующих расовые различия. Например, если сравнить расстояние от руки до предплечья у негров и европейцев, окажется, что руки у них неодинаковой длины: если взять цифру для европейцев за 100, у негров она будет равна 107,84. Но главное, у негров гораздо больше, чем у европейцев, развита периферийная нервная система, а центральная, наоборот, меньше. Средняя ёмкость черепа в кубических дюймах равна 93,5 у европейцев и 82,25 у негров.

Полем Брока построены шкалы для сравнительного определения цвета глаз, типа волос и оттенков кожи. Индексы, разработанные и введённые в применение Полем Брока, в настоящее время широко применяются в различных областях, например, классификация по типу телосложения (конституции) в зависимости от объёма запястья ведущей руки.

*Хирургия.* Как хирург Поль Брока смело применял такой метод обезболивания пациентов во время операций, как гипноз. В 1859 году в госпитале Неккера (Париж), Фоллен и Брока произвели под гипнозом весьма болезненную операцию (надрез абсцесса в прямой кишке).

По его словам относительно гипноза: «Всякое безвредное средство, оказавшееся успешным хотя бы однажды, заслуживает изучения».

*Неврология.* Успехи в этой науке принесли Полю Брока всемирную известность и признание. В первую очередь это открытие центра речи (Центр Брока), сделанное случайно по результатам патологоанатомического исследования всего двух больных. Первый больной, Леборн, до наблюдения у Брока в течение 21 года был лишён речи. Леборн мог произносить только два слова родного французского языка: «tan» (пора) и «Sacremom d...» (чёрт возьми). Второй больной, Лелонг, до наблюдения у Брока в течение 9 лет не мог говорить – искажённо произносил 5 слов: «tois» – искаженное «trois» (три), «non» (нет), «oui» (да), «toujour» (всегда) и «Lelo» (Лелонг). Лечить больных не пытались, так как причины речевых нарушений были в то время не известны. После смерти и вскрытия было определено, что у обоих больных поражены (разными заболеваниями) одни и те же области левого полушария головного мозга, что и позволило Полю Брока, опираясь на данные предыдущих исследований, сделать выводы в отношении локализации речевого центра (в публикации 1865 года).

Нужно отметить, что похожее заявление было сделано по единичному наблюдению афазии (потери речи) с заболеванием левой лобной доли головного мозга ещё в 1822 году Томасом Гудом в английском издании «Френологические изыскания».

По данным более 40 наблюдений в 1836 году врач Марк Дакссо ставил, но так и не отправил письмо для Медицинского общества в университете Монпелье том, что полушария головного мозга отвечают за различные функции организма – афазия сопутствует параличам правых конечностей, а значит, вызывается поражением левого полушария головного мозга.

*В честь Брока названы:*

- Афазия моторная Брока (*лат. Брока афазия motoria*) – нарушение устной речи при сохранении функций артикуляционного аппарата (обычно с таким нарушением человек может жевать, глотать, свистеть, петь – в том числе пропевать слова и кричать).

- Центр Брока (*область Брока лат.*) – Ядро двигательного анализатора артикуляции речи; располагается в задних отделах нижней лобной извилины вблизи отделов двигательной области коры головного мозга (предцентральной извилины), которые являются анализаторами движений, производятся при сокращении мышц головы и шеи.

- Брока извилина – извилина лобовая нижняя (*лат. Г лобной хуже.*) – Извилина в нижней части Верхнелатеральная и нижней поверхностей лобной доли, ограниченная нижней лобной и латеральной бороздами.

*Самые распространенные опубликованные работы Брока:*

- Опринципемозговыхлокализаций. Sur le principe des localisationscérebrales // Bulletin de la Sociétéd'Anthropologie. – 1861 tome II. – P. 190-204.

- Потеря слова, хроническое смягчения и частичное разрушение передней левой доли. О месте языковой способности. Perte de la parole, ramollissementchroniqueet destruction partielle du lobe antérieur gauche. Sur le siège de la faculté du langage // Bulletin de la Sociétéd'Anthropologie. – 1861 tome II. – P. 235-238.

- Замечания о месте хранения к членораздельной речи, за которой следует наблюдения афемии. Remarquessur le siège de la faculté du langagearticulé, suiviesd'une observation d'aphemie // Bulletin de la SociétéAnatomique. – 1861 tome XXXVI. – P. 330-357.

- Локализации мозговых функций. Место способности человека к членораздельной речи. Localisations des fonctionscérebrales. Siège de la faculté du langagearticulé // Bulletin de la Société d «Anthropologie». – 1863, tome IV. – P. 200-208.

- Общие инструкции для антропологических исследований и наблюдений [Пер. с франц.] // Сведения Императорского общества естествознания, антропологи и этнографии. – М., 1865 (Instructions

craniologiques et craniométriques de la Société d'Anthropologie de Paris rédigées). – Т. 2. P. 1875.

- Le pli transversal du singe dans la main de l'homme. – 1877.

### **Список используемой литературы**

1. Брока, Поль // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.
2. Большой толковый медицинский словарь: в 2-х томах: пер. с англ. – М.: Вече, 2001.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО Л. С. ВОЛКОВА**

Гаджиева Нараяна Дмитриевна, СДПП-1501

Лариса Степановна Волкова (30 мая 1930 – 11 августа 2004) – учёный-логопед и организатор высшего дефектологического образования.

В 1952 году закончила дефектологический факультет ЛГПИ им. А. И. Герцена и была зачислена в штат кафедры сурдопедагогики. С 1957 года работала в г. Лиепая Латвийской ССР сначала старшим преподавателем, затем заведующим кафедрой педагогики начальной школы в ЛГПИ им. Лациса. В 1965 году защитила кандидатскую диссертацию. В 1967 году присвоено звание доцента. В 1970 году возвращается в ЛГПИ им. Герцена. Четыре раза избиралась деканом дефектологического факультета ЛГПИ им. Герцена. С 1977 по 1986 год заведует кафедрой психопатологии и логопедии. С 1986 года организует кафедру логопедии и становится её заведующей. В 1983 году защищает докторскую диссертацию на тему: «Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения». В 1985 году присвоено звание профессора.

25 лет руководила научно-методической комиссией по логопедии при Министерстве просвещения СССР. Была членом учебно-методического совета по дефектологии Министерства общего и профессионального образования РФ. Входила в редколлегии журналов: «Дефектология», «Новости отоларингологии и логопатологии». За вклад в науку в 1998 году Волкова Л. С. удостоена звания лауреата премии Правительства РФ в области образования.

Л. С. Волкова, работая 10 лет деканом дефектологического факультета ЛГПИ (Ленинградском государственном областном университете) им. А. И. Герцена и 15 лет заведывая кафедрой логопедии, внесла большой личный вклад в развитие высшего педагогического образования в России. С 1999 года преподавала на дефектологическом факуль-

тете МГОПУ им. М. А. Шолохова (ныне МГТУ им. М. А. Шолохова). Лариса Степановна Волкова является редактором фундаментального учебника «Логопедия», а также «Хрестоматии по логопедии».

Л. С. Волкова разработала новое направление в логопедии: изучение и коррекция системных речевых расстройств у детей с нарушениями зрения.

На достаточно большом экспериментальном материале Л. С. Волковой доказано, что для слепых и слабовидящих детей наиболее характерным и обширно представленным является системное недоразвитие речи (84,6% обследованных), выражающееся в установленных исследовании втором, третьем и четвёртом уровнях сформированности речи. Выявленные системные нарушения речи у детей с глубокими дефектами зрения разнообразны по своей структуре, а это означает, что внутри каждого уровня в разной степени и значительнее, чем у зрячих детей, затрагиваются те или иные речевые компоненты (фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи). Нарушения же только звукопроизношения отмечены у незначительной части детей (15,4 % – четвёртый уровень).

Л. С. Волкова отмечает, что в характере системных нарушений речи у зрячих детей и детей с дефектами зрения имеется общее, но отмечается и частное (специфическое). Анализ речевых нарушений, выявленных в эксперименте, свидетельствует о том, что они одинаково сильно проявляются у 6-8-летних слепых и слабовидящих детей и являются следствием раннего речевого недоразвития, свойственного этим детям (часто встречающееся непонимание смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, эхолалии, неупотребляемость развернутых высказываний вследствие отсутствия зрительных впечатлений и т. д.). Исследовательский материал подтвердил, что все эти своеобразные признаки сохранились в речи у детей и стали стойкой составной частью речевого расстройства.

По мнению Л. С. Волковой наличие обширно представленных системных нарушений речи обусловлено влиянием множества факторов, которые по-разному взаимодействуют между собой и во многом способствуют возникновению сложного дефекта. Но среди всего многообразия факторов во всех случаях стойко прослеживается наличие врождённого или рано приобретенного зрительного дефекта. Можно считать, что в ранний постнатальный период становления речевой функции зрительный дефект (в сложной взаимообусловленности с другими факторами) значительно усугубляет речевое недоразвитие. Его влияние может усиливаться или ослабевать в зависимости от ин-



дивидуальных особенностей детей, качества микросоциальных условий речевого общения и других факторов (последнее подтверждается на примере группы детей с первым уровнем сформированности речи).

Исследовательский материал Л. С. Волковой показал, что нарушения речи одинаково сильно проявляются у слепых и слабовидящих детей как 6, так и 7-8 лет. Это позволило сделать вывод о том, что без специально организованной логопедической работы не прослеживаются возрастные различия у слепых и слабовидящих детей 6, 7 и 8 лет, имеющих нарушения речи. Речевое развитие этих детей в значительной степени отстает от возрастной нормы (за исключением детей, имеющих четвёртый уровень сформированности речи), установленной исследованиями специалистов-тифлопсихологов.

По мнению Л. С. Волковой выявление системных нарушений речи (разной степени выраженности), преобладающих у детей с глубокими дефектами зрения, и факторов, обуславливающих развитие речевых расстройств, может явиться научной основой для дальнейших исследований. В частности, может быть осуществлено последующее дифференцированное изучение каждого уровня речевого недоразвития по механизмам и развернутой характеристике нарушения каждого компонента речевой структуры. Особое значение такой подход должен иметь для понимания всей сложности механизма и проявлений, обозначенных в группе детей с четвёртым уровнем сформированности речи.

Системные нарушения речи, установленные в процессе исследования Л. С. Волковой, в значительной мере снижают готовность слепых и слабовидящих детей 6-8 лет к школьному обучению. Качественное же совершенствование речевого развития и повышение уровня готовности к обучению детей в школе вне условий специального коррекционного логопедического воздействия практически невозможно. Оно может быть обеспечено только за счёт специально организованной системы занятий в условиях учреждений для детей с глубокими дефектами зрения.

В целях совершенствования речи детей экспериментальный коррекционный процесс был организован Л. С. Волковой таким образом, что он способствовал как развитию собственно речи ребёнка, так и формированию его личности в целом. А это означает, что:

1. Экспериментальное обучение строилось на основе ведущих общедидактических и специфических принципов, лежащих в основе педагогического воздействия на ребёнка с глубокими дефектами зрения.

2. Оно было комплексным и многосторонним. Коррекционное воздействие осуществлялось силами логопеда, учителя (в школе), тифлопедагога (в детском саду) и воспитателя в системе разнообразных

занятий. Но и вместе с тем все они взаимодействовали, решая общие задачи, к числу которых следует относить и задачи, направленные на речевое развитие слепого и слабовидящего ребёнка. В этом и заключается одно из необходимых условий коррекционной речевой работы с исследуемой категорией детей.

В целом системой всех взаимосвязанных занятий обеспечивалось совершенствование моторной подвижности, пространственно-ориентировочной реакции, способов и приемов познавательной деятельности и развитие речевой активности детей. Все это учитывалось при перспективном планировании работы логопеда, учителя (или тифлопедагога) и воспитателя.

Результаты исследования Л. С. Волковой позволили организовать строго дифференцированные логопедические занятия, что явилось ещё одним неперенным условием коррекционного воздействия. В соответствии с уровнем сформированности речи, структурой речевого нарушения, состоянием зрения и индивидуальными особенностями составлялись логопедические группы. Это позволило дифференцированно определять ведущие задачи, виды деятельности и дидактический материал.

Л. С. Волковой были выявлены различные стороны речевой деятельности детей, лучше или хуже корригируемые в условиях специально организованного коррекционного процесса. В целом же было установлено, что в условиях специально организованного / коррекционного логопедического воздействия отмечается значительная динамика речевого развития (у 74,4% детей). Это является доказательством эффективности коррекционной речевой работы, которая занимает существенное место во всей системе коррекционно-обучающего воздействия на ребёнка с глубокими дефектами зрения в целях речевого развития и компенсации последствий зрительно: а также подготовки детей к обучению в школе.

Л. С. Волковой доказано, что положительные результаты достигаются даже у 6–8-летних слепых и слабовидящих детей вследствие того, что комплексная работа проводится дифференцированно и часто индивидуально относительно различных групп (с учетом речевого нарушения, его структуры, а также – зрительного дефекта). Это заставляет выдвинуть следующее значимое теоретическое положение. Наиболее раннее выявление нарушений устной речи и организация коррекционной работы должны способствовать предупреждению дальнейших отклонений в речевом развитии детей. В свою очередь это создаст базу для значительного повышения компенсаторной роли речи. Речь будет стимулировать высокое личностное развитие слепого и слабовидящего ребёнка на самых начальных этапах его воспитания.

Научные исследования Волковой Ларисы Степановны внесли значительный вклад в развитие фундаментальных представлений о механизмах, структуре и проявлениях сложных речевых дефектов. Выявленные Л. С. Волковой особенности аномального развития детей с патологией отражены в опубликованных ею более чем 100 научных работах, в отечественных академических и зарубежных изданиях.

### **Список используемой литературы**

1. Биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dyslexia.ru/page-400> (дата обращения: 13.11.2018).

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЛАРИСА СТЕПАНОВНА ВОЛКОВА**

Абатурова Анастасия Владимировна, ЛГП-1601.

Дефектология и, в частности, логопедия – молодая наука, однако успевшая за время своего существования продвинуться далеко вперёд в своём развитии. Огромный вклад в развитие логопедии внесли многие учёные: Левина Роза Евгеньевна, Нигаев Александр Николаевич, Репина Зоя Алексеевна, Хватцев Михаил Ефимович и др. Некоторые учёные занимались изучением речи у детей, имеющих сложный дефект. Так, например, Лариса Степановна Волкова посвятила себя работе с детьми с нарушением зрения и речи.

Уроженка города Ленинград (ныне – Санкт-Петербург), Лариса Степановна в возрасте двадцати двух лет окончила дефектологический факультет Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена (ныне – Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена) и вошла в штат кафедры сурдопедагогики. Спустя пять лет Лариса Степановна уехала в город Лиепая, где проработала тринадцать лет, в течение которых защитила кандидатскую диссертацию (1965 год) и получила звание доцента (1967 год). По возвращении в Ленинград четырежды была избрана деканом дефектологического факультета ЛГПИ им. А. И. Герцена, заведовала кафедрой психопатологии и логопедии в период с 1977 по 1986 год.

Помимо работы в институте, в течение десяти лет (1971-1981 гг.) Лариса Степановна обследовала детей из школ слепых и слабовидящих города Ленинграда, посёлка Мгла Ленинградской области, городов Свердловска, Калининграда, Молодечно БССР, а также старших дошкольников специальных детских садов и специального детского дома города Ленинграда. В общей сложности, в обследовании

приняли участие 551 ребёнок, однако отобраны были только 110 человек, имеющих, помимо нарушений зрения, речевой дефект. Возраст группы детей колебался от 6 до 8 лет. Лишь 82 человека были включены в экспериментальное обучение, конечной целью которого была коррекция речевых нарушений, а также исследование связи во взаимодействии речевой и зрительной недостаточности.

Применяя различные методы исследования (метод сравнительно-аналитического анализа литературных источников, метод целенаправленного наблюдения детей в деятельности, метод диагностических заданий, метод беседы с логопедами, воспитателями, учителями, а также изучение «личных дел» детей и, безусловно, метод обучающего эксперимента с последующим применением метода сопоставительного анализа и статистической обработки), Лариса Степановна создала все необходимые условия для того, чтобы оценить состояние речи и эффективность её коррекции у детей с глубокими дефектами зрения в процессе педагогического воздействия.

Все дети, отобранные Ларисой Степановной, имели в анамнезе запись о врождённой или рано приобретённой (до трёх лет) патологии зрения, ставшей причиной (вместе с рядом других факторов: индивидуальные особенности ребёнка, качество микросоциальных условий речевого общения и других факторов) речевого недоразвития и, как следствие, нарушения речи, что в совокупности дало сложный дефект.

Исследование показало, что для большинства слепых и слабовидящих детей (84,6% обследованных) характерным является системное недоразвитие речи (СНР), выражающееся во втором, третьем и четвёртом уровнях сформированности речи. Стоит также отметить, что, по сравнению со зрячими детьми, у детей с нарушением зрения речевые компоненты затрагиваются значительно, сильнее, также наблюдается разнообразие речевых дефектов по своей структуре. Исключительно нарушения звукопроизношения были выявлены у 15,4% обследуемых.

В процессе анализа речевых нарушений, выявленных в эксперименте, было установлено, что и у слепых, и у слабовидящих детей 6-8-летнего возраста эти нарушения проявляются одинаково сильно и являются следствием раннего речевого недоразвития речи. Часто встречающееся непонимание смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, эхолалии – это специфические черты речевых нарушений, свойственная детям с дефектами зрения, возникающая вследствие отсутствия зрительных впечатлений.

Учитывая то, что степень нарушения речи у слепых и слабовидящих не зависит от их возраста (6-8 лет), Лариса Степановна пришла

к выводу: без специально организованной логопедической работы возрастные различия у детей с данной категорией нарушения проследиваться не будут. Однако, при сравнении речевого развития детей с нарушением зрения и речи с детьми, развивающимися в соответствии с нормой речевого развития, стало понятно, что отставание от возрастной нормы у первой группы детей является значительным.

Системные нарушения речи, установленные в процессе проведения исследовательской работы Л. С. Волковой, требуют совершенствования речевого развития и повышения уровня готовности к обучению детей в школе, что вне системы специального коррекционного воздействия практически невозможно, так как оказано оно может быть исключительно в рамках специально организованной системы занятий в условиях учреждений для детей с нарушением зрения.

Ларисой Степановной Волковой был организован экспериментальный коррекционный процесс в рамках обучающего эксперимента в целях совершенствования речи детей, отличительными чертами которого были:

1. Построение обучения на базе ведущих общедидактических и специфических принципов, лежащих в основе педагогического воздействия на ребёнка с дефектами зрения.

2. Разработка комплексной коррекционной методики, направленной на формирование речи в целом, а не отдельных её компонентов.

3. Определение форм взаимодействия логопеда, тифлопедагога, воспитателя в организации комплексной коррекционной речевой работы и выделение их общих и специфических задач.

4. Создание содержания работы логопеда со слепыми и слабовидящими детьми.

5. Обеспечение совершенствования моторной подвижности, пространственно-ориентировочной реакции, способов и приемов познавательной деятельности и развитие речевой активности детей.

По окончании экспериментального обучения Л. С. Волковой на основе результатов исследования были организованы строго дифференцированные логопедические занятия; составлены логопедические группы в соответствии с уровнем сформированности речи, структурой речевого дефекта, состоянием зрения и индивидуальными особенностями детей.

Ларисой Степановной было установлено, что в условиях специально организованного коррекционного логопедического воздействия отмечается значительная динамика речевого развития (у 74,4% детей), что является доказательством эффективности речевой работы, которая занимает существенное место во всей системе коррекционно-обучающего воздействия на ребёнка с глубокими дефектами зрения в

целях речевого развития и компенсации последствий зрительно: а также подготовки детей к обучению в школе.

Положительная динамика речевого развития вследствие комплексной работы, проводимой с детьми 6-8-летнего возраста позволила выдвинуть положение о необходимости более раннего выявления речевых расстройств и их профилактики с целью предупреждения дальнейших отклонений в речевом развитии детей.

Исследование длиною в двенадцать лет в конечном итоге Лариса Степановна изложила в виде докторской диссертации на тему: «Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения», которую защитила в 1983 году. В 1985 году ей было присвоено звание профессора, а в 1986 года Лариса Степановна организовала кафедру логопедии и стала её заведующей.

Подводя итог, стоит отметить, что исследования Ларисы Степановны Волковой внесли значительный вклад в развитие теории и практики логопедии, тифлопедагогики и тифлопедагогики. Лариса Степановна была основателем такого направления в логопедии, как: изучение и коррекция речевых расстройств у детей с нарушением зрения, автором множества трудов по дефектологии, автором и редактором первого в СССР фундаментального учебника по логопедии и отличным преподавателем в Ленинградском государственном областном университете, на дефектологическом факультете МГОПУ им. М. А. Шолохова (с 1999 года) и в Московском социально-гуманитарном институте (с 2003 года).

### **Список используемой литературы**

1. Волкова Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. – М., 1983.
2. Л. С. Волкова (к 70-летию со дня рождения) // Дефектология. – 2000. – С. 90–91.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 680 с.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. С. ВОЛКОВА**

Слободняк Ирина Константиновна, ЛГП -1602

Волкова Лариса Степановна – доктор педагогических наук,

профессор, заслуженный деятель науки РФ, учёный-логопед и организатор высшего дефектологического образования, почётный профессор РГПУ им А. И. Герцена. (30 мая 1930 – 11 августа 2004).

Лариса Степановна в 1952 году закончила дефектологический факультет ЛГПИ им. А. И. Герцена и была зачислена в штат кафедры сурдопедагогики. С 1957 года работала в г. Лиепая Латвийской ССР сначала старшим преподавателем, затем заведующей кафедрой педагоги начальной школы в ЛГПИ им. Лациса. В 1965 году защитила кандидатскую диссертацию, посвященную проблеме устранения косноязычия у детей младшего школьного возраста. В 1970 году вернулась в ЛГПИ им. Герцена, где в течение 9 лет заведовала кафедрой психопатологии и логопедии. В 1986 году организовала кафедру логопедии, заведую кафедрой, внесла большой личный вклад в развитие высшего педагогического образования в России. В 1983 году защитила докторскую диссертацию на тему: «Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения». В 1985 году присвоено звание профессора.

Волкова Лариса Степановна – автор и редактор первого в СССР фундаментального учебника по логопедии для студентов дефектологических факультетов педагогических ВУЗов.

С 1999 года преподавала в Ленинградском государственном областном университете и на дефектологическом факультете МГОПУ им. М. А. Шолохова. С 2003 года в Московском социально-гуманитарном институте[1].

Волкова Лариса Степановна была, есть и будет лидером отечественной логопедии. Именно её научно-практическая деятельность способствовала разработке и внедрению в практику нового научного направления по изучению и коррекции системных речевых расстройств у детей с нарушениями сенсорного, интеллектуального и двигательного развития.

На достаточно большом экспериментальном материале Л. С. Волковой доказано, что для слепых и слабовидящих детей наиболее характерным является системное недоразвитие речи. Выявленные системные нарушения речи у детей с глубокими дефектами зрения разнообразны по своей структуре, а это означает, что внутри каждого уровня в разной степени и значительнее, чем у зрячих детей, затрагиваются те или иные речевые компоненты (фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи). Нарушения же только звукопроизношения отмечены у незначительной части детей.

Л. С. Волкова отмечает, что в характере системных нарушений речи у зрячих детей и детей с дефектами зрения имеется общее, но

отмечается и частное (специфическое).

По мнению Л. С. Волковой наличие обширно представленных системных нарушений речи обусловлено влиянием множества факторов, которые по-разному взаимодействуют между собой и во многом способствуют возникновению сложного дефекта. Но среди всего многообразия факторов во всех случаях стойко прослеживается наличие врождённого или рано приобретенного зрительного дефекта. Можно считать, что в ранний постнатальный период становления речевой функции зрительный дефект значительно усугубляет речевое недоразвитие. Его влияние может усиливаться или ослабевать в зависимости от индивидуальных особенностей детей, качества микросоциальных условий речевого общения и других факторов.

Исследовательский материал Л. С. Волковой показал, что нарушения речи одинаково сильно проявляются у слепых и слабовидящих детей как 6, так и 7-8 лет. Это позволило сделать вывод о том, что без специально организованной логопедической работы не прослеживаются возрастные различия у слепых и слабовидящих детей 6, 7 и 8 лет, имеющих нарушения речи. Речевое развитие этих детей в значительной степени отстает от возрастной нормы (за исключением детей, имеющих четвёртый уровень сформированности речи), установленной исследованиями специалистов-тифлопсихологов.

По мнению Л. С. Волковой выявление системных нарушений речи (разной степени выраженности), преобладающих у детей с глубокими дефектами зрения, и факторов, обуславливающих развитие речевых расстройств, может явиться научной основой для дальнейших исследований. В частности, может быть осуществлено последующее дифференцированное изучение каждого уровня речевого недоразвития по механизмам и развернутой характеристике нарушения каждого компонента речевой структуры. Особое значение такой подход должен иметь для понимания всей сложности механизма и проявлений, обозначенных в группе детей с четвёртым уровнем сформированности речи.

Системные нарушения речи, установленные в процессе исследования Л. С. Волковой, в значительной мере снижают готовность слепых и слабовидящих детей 6-8 лет к школьному обучению. Качественное же совершенствование речевого развития и повышение уровня готовности к обучению детей в школе вне условий специального коррекционного логопедического воздействия практически невозможно. Оно может быть обеспечено только за счёт специально организованной системы занятий в условиях учреждений для детей с глубокими дефектами зрения.

В целях совершенствования речи детей экспериментальный



коррекционный процесс был организован Л. С. Волковой таким образом, что он способствовал как развитию собственно речи ребёнка, так и формированию его личности в целом. А это означает, что:

1. Экспериментальное обучение строилось на основе ведущих общедидактических и специфических принципов, лежащих в основе педагогического воздействия на ребёнка с глубокими дефектами зрения.

2. Оно было комплексным и многосторонним. Коррекционное воздействие осуществлялось силами логопеда, учителя (в школе), тифлопедагога (в детском саду) и воспитателя в системе разнообразных занятий. Но и вместе с тем все они взаимодействовали, решая общие задачи, к числу которых следует относить и задачи, направленные на речевое развитие слепого и слабовидящего ребёнка. В этом и заключается одно из необходимых условий коррекционной речевой работы с исследуемой категорией детей.

В целом системой всех взаимосвязанных занятий обеспечивалось совершенствование моторной подвижности, пространственно-ориентировочной реакции, способов и приемов познавательной деятельности и развитие речевой активности детей. Все это учитывалось при перспективном планировании работы логопеда, учителя (или тифлопедагога) и воспитателя.

Результаты исследования Л. С. Волковой позволили организовать строго дифференцированные логопедические занятия, что явилось ещё одним неперенным условием коррекционного воздействия. В соответствии с уровнем сформированности речи, структурой речевого нарушения, состоянием зрения и индивидуальными особенностями составлялись логопедические группы. Это позволило дифференцированно определять ведущие задачи, виды деятельности и дидактический материал.

Л. С. Волковой были выявлены различные стороны речевой деятельности детей, лучше или хуже корригируемые в условиях специально организованного коррекционного процесса. В целом же было установлено, что в условиях специально организованного коррекционного логопедического воздействия отмечается значительная динамика речевого развития. Это является доказательством эффективности коррекционной речевой работы, которая занимает существенное место во всей системе коррекционно-обучающего воздействия на ребёнка с глубокими дефектами зрения в целях речевого развития и компенсации последствий зрительно: а также подготовки детей к обучению в школе.

Л. С. Волковой доказано, что положительные результаты достигаются даже у 6–8-летних слепых и слабовидящих детей вследствие того, что комплексная работа проводится дифференцированно и часто индивидуально относительно различных групп (с учетом речевого

нарушения, его структуры, а также – зрительного дефекта). Это заставляет выдвинуть следующее значимое теоретическое положение. Наиболее раннее выявление нарушений устной речи и организация коррекционной работы должны способствовать предупреждению дальнейших отклонений в речевом развитии детей. В свою очередь это создаст базу для значительного повышения компенсаторной роли речи. Речь будет стимулировать высокое личностное развитие слепого и слабовидящего ребёнка на самых начальных этапах его воспитания [3].

Исследования Л. С. Волковой внесли значительный вклад в развитие теории и практики логопедии, тифлопсихологии и тифлопедагогики.

Научные исследования Волковой Ларисы Степановны внесли значительный вклад в развитие фундаментальных представлений о механизмах, структуре и проявлениях сложных речевых дефектов. Выявленные Л. С. Волковой особенности аномального развития детей с патологией отражены в опубликованных ею более чем 100 научных работах, в отечественных академических и зарубежных изданиях.

За вклад в науку в 1998 году Л. С. Волкова удостоена звания лауреата премии Правительства РФ в области образования, награждена орденом «Знак почёта», медалью «За доблестный труд»[2].

### **Список используемой литературы**

1. Л. С. Волкова (к 70-летию со дня рождения) // Дефектология. – 2000. – С. 96.
2. Памяти Л. С. Волковой // Дефектология. – 2004. – С. 94.
3. Волкова Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. – М., 1983. – С. 32.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. С. ВЫГОТСКИЙ**

Липунова Анастасия Вячеславовна, СДПП-1501

Изучение дефектологии неразрывно связано с именем выдающегося отечественного психолога и дефектолога Льва Семеновича Выготского (05.11.1896 – 11.06.1934 гг.), который внес неоценимый вклад в развитие дефектологии. Л. С. Выготского по праву считают «отцом» современной дефектологической науки.

В 1917 году Л. С. Выготский окончил одновременно юридический факультет Московского университета и историко-философский факультет Народного университета им. А. П. Шанявского. Он работал

преподавателем литературы в Гомеле и в это же время серьезно занимался психологией. В 1924 году в Петербурге после блестящего доклада на II-ом Всероссийском съезде по психоневрологии он стал известен и был приглашен в Москву.

С переездом в Москву его привлекает особая сфера практики – работа с детьми, страдающими различными умственными и физическими дефектами. Л. С. Выготский организует лабораторию по психологии аномального детства в Москве, восприимчиком которой в 1929 г. стал Экспериментально-дефектологический институт. Одна из проблем, которой он тогда занимался, была проблема закономерностей развития нормальных и аномальных детей. Л. С. Выготский ставил много экспериментов и пришёл к выводу, что социальные условия играют важнейшую роль в формировании ребенка. Учение Л. С. Выготского создало основу для развития отечественной дефектологии. Нет ни одного направления в современной дефектологии, которое не базировалось бы на фундаментальных экспериментальных и теоретических исследованиях Л. С. Выготского [4].

На основе собственных экспериментов Л. С. Выготский пришёл к следующему выводу: «Социальные условия играют важную роль в формировании личности ребенка». Анализ каждого случая той или иной аномалии Л. С. Выготский рассматривал как конкретное выражение какой-либо общей проблемы. Результаты своих исследований в 1928 г. он публикует в статье «Дефект и сверхкомпенсация», в которой дает системный анализ аномалий психического развития. Предложенные им в статье научные тезисы имеют место и в современной дефектологии: «...Всякий дефект создает стимул для выработки компенсации». Понятие дефекта и особенно понятие сверхкомпенсации понимаются Л. С. Выготским достаточно широко: «Путь к совершенству лежит через преодоление препятствий, затруднение функции есть стимул к ее повышению» [2].

В 1931 г. он публикует фундаментальный труд «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства», где подробно проанализировано состояние диагностики того времени и намечены пути ее развития. В этот же период Л. С. Выготским создана монография «История развития высших психических функций», в которой развёрнуто изложена культурно-историческая теория развития психики. В ней он предлагает различать низшие и высшие психические функции, и соответственно два плана поведения – натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики. Учение Л. С. Выготского

является основой для развития отечественной дефектологии. Нет ни одного направления в современной дефектологии, которое не базировалось бы на фундаментальных экспериментальных и теоретических исследованиях Л. С. Выготского [5].

Несмотря на то, что Л. С. Выготский был активным исследователем и талантливым экспериментатором, он в то же время был и выдающимся теоретиком. Свои теории, аномального психического развития, он доказывал с помощью экспериментов. При анализе результатов своих исследований, он изучал не только поведение ребенка, но и обогащал через свое знание о детях и их развитие это знание, поднимая теорию на новый уровень. Л. С. Выготский в одном из своих психологических трудов говорил: «Никакое большое дело в жизни не делается без большого чувства». Л. С. Выготский является основоположником теории о первичной и вторичной природе дефекта. По результатам своих исследования в этой области он утверждал, что необходимо строго различать первичные и вторичные отклонения, которые ведут к задержке развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Он утверждал, что одни дефекты связаны с материалистической стороной умственной отсталости, другие дефекты являются наслоениями над этими первичными. Эти вторичные наслоения – продукт особого положения, которое ребенок занимает в социальном обществе вследствие своего патологического развития. Источники первичных дефектов связаны с органическим нарушением ЦНС, и эти нарушения очень трудно ослабить. Все педагогические усилия должны быть направлены на предупреждение появления вторичных дефектов и устранение ранее возникших, так как вторичные дефекты легче поддаются коррекции. По результатам своих исследований Л. С. Выготский выделил два вида дефектов, которые стали основополагающим фундаментом для построения коррекционно-воспитательной работы с данной категорией детей [1].

Результаты исследований Л. С. Выготского подвергли критике учение о слабоумии, которое характеризует ребенка с негативной стороны. Основной задачей своего изучения данного вопроса он выдвинул «определение всего лучшего», что есть в аномальном ребенке. Он утверждал, что в коррекционной работе с данной категорией детей необходимо опираться на сохранные стороны его личности. При этом Л. С. Выготский обращал внимание на своеобразие развития аномальных детей. Он говорил, что аномальная личность формируется только в процессе взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Основным смыслом педагогического воздействия Л. С. Выготский определял содействие развитию личности. Он считал,

что каждый аномальный ребенок имеет резерв здоровых задатков, которые при соблюдении определенных условий, откроют большие возможности для развития личности. Но для этого необходимо определить их уровень и создать благоприятные условия. Только в таком случае аномальные дети могут в своем развитии перейти на качественно новый уровень. Эти перспективные возможности ребенка были названы автором зоной ближайшего развития. Данное понятие, введенное Л. С. Выготским и означающее расхождение между уровнем существующего развития ребёнка (какую задачу он может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого он же способен достигнуть под руководством педагога и в сотрудничестве со сверстниками. Или, как писал Л. С. Выготский: «обучение ведёт за собой развитие» [2].

Суть теории компенсации Л. С. Выготского в следующем: «Основной факт, с которым мы встречаемся в развитии, осложненным дефектом, есть двойственная роль органического недостатка в процессе этого развития и формирования личности ребенка. С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой стороны – именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед. Несмотря на то, что в середине XX века учение Л. С. Выготского не признавалось – сегодня имя Л. С. Выготского приобрело признание во всем мире. Работы Л. С. Выготского такие, как «Педагогическая психология», «Учение об эмоциях», «Психология искусства», «Орудие и знак», «Язык и мышление», «Мышление и речь» хорошо известны в нашей стране и за рубежом [2].

Л. С. Выготский был человеком удивительной эрудиции в различных научных сферах, начиная от литературы и заканчивая медицинскими знаниями, интеллектуалом, мыслителем. Многие известные дефектологи такие, как Р. Е. Левина, Э. С. Бейн, Ж. И. Шиф, Н. Г. Морозова работали со Львом Семеновичем. Они так оценивают его вклад в развитие теории и практики психологии и дефектологии: «Его труды служили научной основой построения специальных школ и теоретическим обоснованием принципов и методов изучения диагностики аномальных детей. Л. С. Выготский оставил наследство непреходящего научного значения, вошедшее в сокровищницу отечественной и мировой психологии, дефектологии, психоневрологии и других смежных наук». Научное наследие Л. С. Выготского – это около двухсот исследовательских работ, среди которых Собрание сочинений в 6-ти томах, научный труд «Психология искусства».

Таким образом, Л. С. Выготский заложил основные фундаментальные понятия в дефектологию, благодаря его научным работам стро-

ится вся система обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии. На сегодняшний день для развития специального образования играет большую роль многотомное учение Л.С. Выготского. Специальная психология и специальная педагогика, как наука базируется и реализуется на таких трудах, как: «Дефект и сверхкомпенсация», «Первичный и вторичный дефект», «Педагогическая психология» и так далее.

### **Список используемой литературы**

1. Выгодская Г. Л. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету / Г. Л. Выгодская, Т. М. Лифанова. – М.: Смысл, 1996. – 424 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6: Научное наследство. – 400 с.
3. Мещеряков Б. Г. Л. С. Выготский и его имя // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 90–95.
4. Харина Л. В. Л. С. Выготский – основоположник отечественной дефектологии // Молодой ученый. – 2016. – № 27.1. – С. 6-8.
5. Ярошевский, М. Г. Л. С. Выготский: в поисках новой психологии. – СПб.: Международный фонд истории науки, 1993. – 301с.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. С. ВЫГОТСКИЙ**

Кутилина Анастасия Андреевна СПЕЦ-1501.

Изучение дефектологии неразрывно связано с именем выдающегося отечественного психолога и дефектолога Льва Семеновича Выготского (05.11.1896 – 11.06.1934 гг.), который внес неоценимый вклад в развитие дефектологии. Л. С. Выготского по праву считают «отцом» современной дефектологической науки.

Л. С. Выготский выдвинул теорию о первичной и вторичной природе дефекта. Он считал необходимым строго различать первичные и вторичные отклонения, которые ведут к задержке развития аномального ребенка. Это говорит о том, что одни дефекты связаны с материалистической стороной умственной отсталости, другие дефекты являются наслоениями над этими первичными. Эти вторичные наслоения – продукт того особого положения, которое ребенок занимает в социальном обществе вследствие своего патологического развития. Он говорил, что корни первичных дефектов связаны с органическим нарушением ЦНС, и эти нарушения очень трудно ослабить. Легче

поддаются коррекции вторичные дефекты, поэтому педагогические усилия должны быть направлены на предупреждение появления вторичных дефектов и устранение ранее возникших. Он выделил два вида дефектов, которые стали основой для построения коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми.

Л. С. Выготский раскритиковал учение о слабоумии, которое характеризует ребенка с негативной стороны. Он выдвинул задачу найти все лучшее, что есть в аномальном ребенке. Необходимо опираться на сохранные стороны аномального ребенка в коррекционной работе. Л. С. Выготский обращал внимание на своеобразие развития аномальной личности. Он говорил, что аномальная личность формируется в процессе взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Смысл педагогического воздействия Л. С. Выготский видел в содействии развитию личности. Л. С. Выготский говорил, что каждый аномальный ребенок имеет резерв здоровых задатков, которые в определенных условиях открывают большие возможности для развития личности. Необходимо определить их уровень и создать благоприятные условия. Тогда аномальные дети могут развиваться в новом качественном скачке. Эти перспективные возможности ребенка Л. С. Выготский назвал зоной ближайшего развития. «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой», – писал он.

Суть теории компенсации Л. С. Выготского в следующем: «Основной факт, с которым мы встречаемся в развитии, осложненным дефектом, есть двойственная роль органического недостатка в процессе этого развития и формирования личности ребенка. С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой стороны – именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед. Центральное положение современной дефектологии: всякий дефект создает стимул для выработки компенсации».

В трудах Выготского не только раскрывалась сложная структура дефектов в плане неравномерного развития психических функций и своеобразия межкомпенсаторных процессов у аномальных детей, но и по-новому интерпретировалось понятие первичных и вторичных симптомов, своеобразное соотношение первичных и вторичных нарушений в ходе аномального развития при несвоевременном или неправильном педагогическом воздействии. Структура дефекта, как установил Выготский, не сводится к симптомам, непосредственно связанным с поврежденными биологическими системами (анализаторными или центральными органическими поражениями), что Выготский относил

к первичным симптомам нарушения. Недоразвитие высших психических функций и социальной стороны поведения Выготский считал вторичными отклонениями, непосредственно не связанными с основным, первичным дефектом, но обусловленными им. Он показал, как это соотношение первичных, вторичных и доследующих наслаивающихся на них отклонений аномального развития усложняет структуру дефекта и правильное его понимание. Он проанализировал также условия для предупреждения или преодоления этих отклонений развития. По его наблюдениям, правильное обучение и воспитание помогают преодолеть причины, которые порождают вторичные - третичные отклонения. При этом центральной областью компенсации Выготский считал повышение культурного развития, развития высших психических функций, сферы общения, усиление социально-трудовых коллективных отношений.

В последующие годы Лев Семенович углубил и конкретизировал теорию компенсации. Необычайно важным для совершенствования теории компенсации и проблемы обучения аномальных детей было выдвинутое Л. С. Выготским положение о создании обходных путей развития патологически развивающегося ребенка. В своих более поздних работах Л. С. Выготский не раз возвращался к вопросу об обходных путях развития, отмечая их большую значимость для процесса компенсации. «В процессе культурного развития, – пишет он, – у ребенка происходит замещение одних функций другими, прокладывание обходных путей, и это открывает нам совершенно новые возможности в развитии ненормального ребенка. Если этот ребенок не может достигнуть что-нибудь прямым путем, то развитие обходных путей становится основой его компенсации».

Л. С. Выготский в свете разработанной им проблемы компенсации указывал, что вся дефектологическая педагогическая практика состоит из создания и использования «обходных путей культурного развития ненормального ребенка». Это, по выражению Л. С. Выготского, «альфа и омега» специальной педагогики. Вот, как об этом пишет Л. С. Выготский: «Основной отличительной чертой психического развития ненормального ребенка является дивергенция, несовпадение, расхождение, обоих планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка. Оба ряда не совпадают, расходятся, не образуют слитного, единого процесса.

Пробелы и пропуски в одном ряду вызывают в другом ряду иные пробелы и в иных местах. Обходные пути культурного развития создают особые, как бы нарочито построенные в экспериментальных целях формы поведения». Итак, в работах 20-х гг. Л. С. Выготский



лишь в наиболее общем виде выдвигал идею замены биологической компенсации социальной.

Лев Семенович утверждал, что нормальный и аномальный ребенок развиваются по одним и тем же законам. И как главную особенность аномальной психики выделял расхождение биологического и культурного процессов развития.

Таким образом, Л. С. Выготский обосновал понимание компенсации как синтеза биологических и социальных факторов. Положения, выработанные Л. С. Выготским почти 50 лет назад, не только остаются актуальными по сегодняшний день, но и получили свое дальнейшее развитие в работах отечественных ученых: А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник, Р. Е. Левиной, И. М. Соловьева, В. В. Лебединского и других.

### **Список используемой литературы**

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3 Проблемы развития психики. – 368 с.: ил.

3. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. – 1136 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ВАЛЕНТИН ГАЮИ**

Полушкина Мария Александровна, ОЛИГ-1601

Валентин Гаюи – известный французский благотворитель, педагог и новатор XVIII – XIX веков, один из первых тифлопедагогов, создатель первых учебных заведений для слепых, автор рельефного алфавита для незрячих, предшественник Луи Брайля.

Валентин Гаюи родился 13 ноября 1745 года в деревне Сен-Жюст близ Амьена (Франция), в бедной крестьянской семье. Отец не мог платить за обучение сыновей – Валентина и Рене-Жюста, поэтому их отдали учиться в местный монастырь. Уже тогда у Валентина проявился интерес к иностранным языкам, и, несмотря на все трудности, он смог получить в Париже высшее образование, а затем и должность переводчика в министерстве иностранных дел. Кроме живых европейских языков Валентин владел латынью, греческим, древнееврейским, читал на восточных языках. Будучи правительственным чиновником, а, следовательно, обретя и стабильный источник доходов, он смог же-

ниться. Тогда же, увлеченный успехом аббата Л'Эпе в обучении глухонемых, Гаюи «загорелся» помочь и другим несчастным – слепым.

До 18 века мир не знал учебных заведений для таких людей, не существовало ни теории, ни опыта их обучения, ни приобщения их к трудовым навыкам. Изучив книгу Дени Дидро «Письмо о слепых в назидание зрячим», где автор убедительно показал способности незрячих к различным видам деятельности и обучению, Гаюи начинает наблюдать за жизнью слепых людей.

Гаюи придумал систему обучения слепых различным ремеслам, а также чтению, письму, арифметике и музыке. Он в 1784 году на собственные средства и в собственном доме (поскольку и правительство, и благотворительные общества отказали ему в финансовой помощи) открыл первую в мире школу для слепых детей под названием «Мастерская трудящихся слепых», где первым учеником стал подобранный на церковной паперти мальчик Франсуа де Лезюер. Гаюи учит его чтению, письму, арифметике, игре на рояле, ремеслам. У юноши появляется не только интерес, но и тяга к знаниям.

Молва об успехах Гаюи распространяется в Париже, и его приглашают продемонстрировать успехи его подопечного даже в Версале. Король Людовик XVI назначает Валентину пенсию, а в Париже вскоре возникает учебное заведение «Приют слепых тружеников», которое в конце 1786 года было преобразовано в первый казенный институт для слепых.

Для обучения слепых детей Гаюи использовал свой метод, посредством придуманного им шрифта «унциала». Несмотря на финансовые трудности, он смог создать типографию и издал в ней несколько книг, напечатанных этим шрифтом, которые стали первыми на Земле книгами для слепых. По ним незрячие люди обучались вплоть до появления шрифта Брайля. Но Французская революция поколебала благосостояние института, и вскоре он был закрыт. Однако успехи Гаюи стали уже известны и в других странах.

Так деятельность Валентина была замечена при российском дворе, и в 1803 году он получил приглашение императора Александра I приехать в Россию и основать в Петербурге учебное заведение для людей с полной или частичной потерей зрения. Проездом через Берлин, куда его также приглашали академия наук и король, Гаюи презентовал свой метод обучения Августу Цейне, и тот уже в 1806 году открыл училище для слепых, послужившее образцом для всех подобных учреждений в Пруссии.

В Петербург Гаюи прибыл осенью 1806 года, привезя с собой рельефные глобусы, географические карты, приборы для занятий ремеслами, ноты, а также типографские станки для печатания рельефных

книг для слепых. Гаюи предполагал провести в России только один год. Он планировал подготовить преподавателей и обучить 50 слепых детей. Хотя ему тогда уже было за 60, но он был полон надежд и сразу же взялся за организацию института. Однако в России ему пришлось столкнуться и с материальными трудностями, и с бюрократическим формализмом. Лишь благодаря помощи добровольцев-учителей и собственному энтузиазму и альтруизму Валентин смог открыть учебное заведение. В 1807 году император утвердил штат, устав и бюджет Санкт-Петербургского института рабочих слепых (учебное заведение типа интерната). Эту дату считают датой основания первого в России учебно-воспитательного заведения для слепых детей. Утверждённый штат предполагал только 15 учителей, скудный бюджет оставлял бытовые условия и занятия в институте желать лучшего, и лишь огромное желание учеников осваивать грамоту и ремёсла помогало преодолевать все трудности. Летом 1808 года чиновниками была проведена проверка института, которая отмечала: «слепые воспитанники обучены чтению, письму, географии, истории, языкам, музыке, печатанию, пению и разным ремёслам – плетению корзин и стульев, вязанию сетей, вышиванию, наборному делу».

В возрасте 72 лет Валентин Гаюи подаёт в отставку и покидает Россию, увозя с собой орден Владимира IV степени «За ревностное усердие». Он вернулся в Париж, где и жил до конца дней, всеми забытый в доме брата, вместе со своей дочерью, о которой тот многие годы заботился. Гаюи является автором нескольких книг по вопросам обучения и воспитания слепых людей.

Умер Валентин Гаюи 18 марта 1822 года в Париже и был похоронен на кладбище Пер-Лашез. Гранитный памятник на его могиле был поставлен на средства, собранные слепыми ремесленниками и музыкантами.

Лишь потомки оценили его заслуги в деле обучения и воспитания слепых – перед Национальным институтом слепых в Париже был установлен памятник, в котором запечатлен облик Гаюи и первого его ученика Франсуа. Но самым важным признанием заслуг Гаюи является то, что во многих странах мира его идеи и методы обучения получили распространение и не потеряли своей значимости до сегодняшнего дня. А в день его рождения по всему миру отмечается Международный день слепых.

Один из создателей системы обучения людей с дефектами зрения и методов трудового и музыкального воспитания незрячих – Валентин Гаюи создал первую в мире школу для слепых и своей работой заложил основы тифлопедагогики. Также его заслугой является созда-

ние способа печатания книг рельефно-линейным шрифтом и прибора для письма слепых, первого рельефного глобуса и способа печатания рельефных географических карт. Но самая важная заслуга Гаюи в том, что он сумел обратить внимание общества на трудности незрячих людей и впервые добился приобщения их к общественно полезному труду как полноценных членов общества.

### **Список используемой литературы**

1. <http://www.calend.ru/person/6905/>.
2. <http://tosbs.tverlib.ru/biografiya-valentina-gayui>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ВАЛЕНТИН ГАЮИ**

Якимова И. С., СДПП-1501

В наше время существует уже большое количество самых разнообразных средств коррекции любого дефекта. Профессионал в диагностике (хороший специалист дефектолог) способен составить эффективную программу развития индивидуально для любого возраста и нарушения в развитии. Такому высокому уровню развития в современной науке способствовали несколько факторов. А именно: развитие высшего образования в области дефектологии (подготовка высококвалифицированных кадров); открытие и разработка большого спектра методик (на сегодняшний день насчитывается более тысячи известных нам); присвоение проблеме международного статуса, вследствие чего создавалась нормативно-правовая база специального образования на всех уровнях; создание и конструирование технических средств, позволяющих как облегчить жизнь детям с ограниченными возможностями, так и научить их многим знаниям, умениям и навыкам, которые позволят жить самостоятельно, не опираясь на чью-то помощь. Нельзя не отметить также большой скачок в области медицины, разрабатывающей всё новые и новые лекарства, не проявляющие негативных последствий и воздействующие на конкретные проблемные зоны, восстанавливающие всю систему организма.

Но до того как наше современное общество пришло к такому результату, оно проделало большой путь от нетерпения и уничтожения таких людей до принятия и осознания того, что человек с практически любыми нарушениями способен приносить пользу этому миру и тоже является личностью. Всё это произошло благодаря несоизмеримому вкладу великих людей в развитие, тогда ещё не известной им науки, дефектологии.

Одним из таких был Валентин Гаюи. Французский деятель конца восемнадцатого – начала девятнадцатого века, который, не смотря на бедность своей семьи и социальные трудности, смог получить высшее образование и должность переводчика в министерстве иностранных дел Франции. Помимо живых европейских языков, Гаюи владел латынью, греческим, древнееврейским, читал на нескольких восточных языках. Ещё, будучи совсем юным, он заинтересовался обучением других людей. Гаюи верил, что необучаемых не существует. В возрасте 39 лет он, уже состоявшийся на тот момент педагог, без помощи правительства и негосударственных благотворительных обществ, в своём же собственном доме открыл первую в мире школу для слепых детей под названием «Мастерская трудящихся слепых». Встретив своего, тогда ещё будущего, первого ученика – слепого мальчика – на церковной паперти, он начал пробовать обучать его различным наукам. Всю деятельность Валентин осуществлял исключительно на собственные деньги. Сейчас бы это называлось благотворительностью, тогда – самоотверженностью и благородством. Вскоре о его деятельности узнали при дворе в Российской империи и прислали приглашение от императора Александра в Санкт-Петербург (тогда столицу страны) и предложили построить заведение для слепых и с частичной потерей зрения. Тогда он принимает решение остаться в Российской империи, начинает заниматься вплотную новой школой и набирает небольшой преподавательский состав. Свою собственную систему обучения слепых он разработал ещё во Франции, работая с двенадцатью учениками-беспризорниками. Так Валентин Гаюи стал одним из основателей современной науки, которое носит сейчас название «Тифлопедагогика».

Однако создавать что-то новое и неизвестное всегда пугает тех, кто к этим изменениям не готов. Особенно трепетно, щепетильно и с большой опаской к этому относится правительство страны (что вполне логично, так как они распоряжаются судьбами всех жителей государства). Когда строительство школы было завершено, из канцелярии министерства пришло распоряжение, гласившее: «В России нет слепых детей». Столь громкое и ясное заявление должно бы остановить все попытки человека, прибывшего из другой части континента, оказывать бескорыстную помощь чужой стране и проживающим в ней слепым детям. Но разве такой ответ мог остановить столь решительного и сильного духом человека? Конечно, нет. Гаюи был готов не только обучать учеников, но и кормить их за свой счёт. Валентин вместе с набранным преподавательским составом начинает сам искать учеников, что было не сложно, и приглашает в свою школу слепых детей, найденных на улицах и в богадельнях. Деятельность школы обретает своё начало.

Высокий энтузиазм учеников, их стремление к освоиванию ремёсел, знаниям, помощь в их обретении преподавателей (работающих практически на бесплатной основе) приводит к большому успеху. Для проверки работы школы вскоре приезжает проверка в лице чиновников Российской империи. Их отчёт о проделанной работе школы Гаюи заставляет не только людей того времени, но и современного читателя испытывать восторг и восхищение: *«слепые воспитанники обучены чтению, письму, географии, истории, языкам, музыке, печатанию, пению и разным ремёслам – плетению корзин и стульев, вязанию сетей, вышиванию, наборному делу»*. И это тогда, когда ещё никто не знал и не верил, что эти дети обучаемы! По моему мнению, это достойно искренних оваций.

Сам Гаюи разработал ещё во Франции для обучения слепых шрифт «унциал», который представлял собой объёмные буквы алфавита (рельефно линейный шрифт). С помощью этого шрифта и своих тактильных ощущений ученики смогли научиться читать и писать. Несмотря на большие финансовые трудности, Гаюи сумел создать при своей французской школе типографию и издал в ней несколько книг. Это были первые на Земле книги для слепых.

Его разработка предшествовала созданию в будущем уникального шеститочечного шрифта Брайля, которым пользуются слепые и слабовидящие всего мира и по настоящее время.

Сделав анализ биографии всего одного человека, мы можем сделать вывод, что историю творят люди. Без их самоотверженных поступков, искренних желаний и великих мечтаний не было бы ни прогресса, ни новых открытий. Поэтому нам стоит в первую очередь помнить тех людей, которые внесли большой вклад в развитие нашей науки, образования и общего человеческого сознания. Именно благодаря их усилиям общество достигло большого прогресса. А во вторую – учиться быть такими же смелыми и сильными, получать знания и использовать их в достижении собственных целей и развитии мировой науки, создавать то, что кто-то может считать невозможным и всегда стремиться двигаться только вперёд.

### **Список используемой литературы**

1. Колесо познаний. Открытия в науке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://web.archive.org/web/20090619162237/http://koleso.mostinfo.ru/sciencediscoveries\\_374\\_175](https://web.archive.org/web/20090619162237/http://koleso.mostinfo.ru/sciencediscoveries_374_175).

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. Н. ГРАБОРОВ

Кулифеева Дарья Вячеславовна, ОФПД-1501

Одним из основателей отечественной олигофренопедагогики является русский профессор Алексей Николаевич Граборов. Родился 15 (2) марта 1885 г. в семье крестьянина Черниговской губернии в местечке Почеп. Обучался в Рославльском шестиклассном городском училище, окончив его в 1901 г., с 15 лет стал давать частные уроки. Таким образом, трудовой путь юноши начался очень рано. Стремление к знаниям помогло ему сдать экстерном экзамены: в 1903 г. – на звание учителя церковно-приходской школы, в 1906 г. – на звание учителя уездных училищ. Но учительская деятельность А. Н. Граборов была продолжена уже в Петербурге.

В 1906 году он поступает в Высшую вольную школу П. Ф. Лесгафта, где учится до ее закрытия (1907 г.). Жизненный путь Алексея Николаевича складывается непросто. На свое проживание и оплату обучения он зарабатывает преподаванием в школе для обучающихся безработных родителей и на вечерних курсах для рабочих Коломенского общества грамотности.

В 1908 г. А. Н. Граборов поступает в Петербургский психоневрологический институт, основанный В. М. Бехтеревым в 1907 г., и становится студентом естественного отделения педагогического факультета, но продолжает работать, чтобы оплачивать свое обучение.

Учится А. Н. Граборов у известных ученых того времени, профессоров В. М. Бехтерева, А. С. Грибоедова, А. Ф. Лазурского, П. Ф. Лесгафта и Д. В. Фельдберга. Во время обучения он знакомится с работой учреждений для умственно отсталых детей, открытых в Санкт-Петербурге Е. К. Грачёвой, супругами И. В. и Е. Х. Мяслевскими, а позднее – с деятельностью известных педагогов и врачей: В. П. Кашенко, М. П. и Н. П. Постовских, Н. В. Чехова. Так формировались теоретические знания Алексея Николаевича и накапливался практический опыт работы с умственно отсталыми обучающимися.

В 1909–1914 гг. А. Н. Граборов работает на курсах по начальному воспитанию, в детских клубах, а летом его деятельность связана с внешкольным образованием обучающихся; в качестве репетитора занимается с умственно отсталыми обучающимися, среди которых были обучающиеся с глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Частные уроки помогали А. Н. Граборову лучше постигать особенности психики и поведения таких обучающихся, изучать возможности их развития, создавать методику работы с

умственно отсталыми обучающимися.

С 1912 г. Алексей Николаевич работает учителем гимнастики и ручного труда в школе для умственно отсталых обучающихся, открытой сотрудниками Психоневрологического института. К сожалению, из-за отсутствия средств школа была закрыта в 1915 г. Тогда А. Н. Граборов открывает частную школу-пансион для умственно отсталых обучающихся. Это было началом его научной, практической и общественной деятельности в области олигофренопедагогики. После Октябрьской революции 1917 г. школа была передана Советскому государству и переименована в Центральную вспомогательную школу. Вскоре она стала базовым учреждением для проведения практики студентов дефектологического факультета. Алексей Николаевич, являясь директором школы, сам давал замечательные уроки, демонстрируя высокое педагогическое мастерство в работе с умственно отсталыми обучающимися. Позднее опыт работы школы А. Н. Граборов обобщит в книге «Вспомогательная школа» (школа для умственно отсталых детей), изданной в 1923 и 1925 гг.

С 1914 г. Алексей Николаевич Граборов неоднократно принимал участие в съездах и конференциях, где обсуждались вопросы оказания общественной помощи умственно отсталым детям, прояснялось само понятие «дефективный ребенок», рассматривались причины, приводящие к умственному недоразвитию обучающихся, высказывались предложения по созданию различных типов учреждений, необходимых для воспитания и обучения таких обучающихся. На ряде съездов А. Н. Граборов выступал с докладами по вопросам сущности умственной отсталости (интеллектуальных нарушений), ее классификации, социально-трудового воспитания умственно отсталых обучающихся. Так, например, в 1919 г. он выступал на первом Всероссийском съезде по охране детства с докладом о трудовом обучении детей в новой вспомогательной школе. В дальнейшем активно участвовал в работе съездов по вопросам обучения умственно отсталых и трудных обучающихся.

С первых дней установления советской власти А. Н. Граборов уделяет особое внимание организации учреждений для дефективных детей, проводит большую работу по подготовке кадров для вновь организуемых учреждений по воспитанию и обучению таких обучающихся. Он принимает участие в организации различных курсов и читает лекции по трудовому воспитанию и обучению во вспомогательной школе. Лекции А. Н. Граборова были опубликованы в сборнике «Воспитание и обучение дефективных детей» в трех томах (издание КСО, Петроград, 1918 г.).

Алексей Николаевич входил в состав медико-педагогической кон-



сультации при Наркомпросе; участвовал в работе I Всероссийского съезда деятелей по охране детства (1919 г.); I Всероссийского съезда деятелей по борьбе с детской дефективностью и преступностью (1920 г.); Всероссийской конференции по борьбе с детской дефективностью (1921 г.) и др. По заданию Наркомпроса и Наркомсобеса РСФСР, областного отдела народного образования разрабатывал ряд проектов и программ для учреждений, в которых воспитываются умственно отсталые дети.

В своих выступлениях и в работе в составе медико-педагогической консультации при отделе охраны детства Наркомпроса А. Н. Граборов пропагандирует теоретические основы новой патологической (лечебной) педагогики, изложенные в дальнейшем в книге «Вспомогательная школа». Книга А. Н. Граборова «Вспомогательная школа» стала первой книгой, вышедшей для учителей-дефектологов и раскрывавшей вопросы обучения и воспитания умственно отсталых обучающихся.

В октябре 1918 г. в Петрограде в Институте дошкольного воспитания был открыт факультет по подготовке персонала для воспитания дефективных детей (сокращенно — факультет дефективных детей). Его организаторами были профессор А. С. Грибоедов (первый декан — временно), профессор Д. В. Фельдберг (стал деканом после А. С. Грибоедова) и А. Н. Граборов (заместитель декана, заведующий кафедрой воспитания и обучения умственно отсталых детей). В 1920/21 уч. г. факультет переводится в созданный по инициативе А. Н. Граборова, А. С. Грибоедова и Д. В. Фельдберга Петроградский педагогический институт социального воспитания нормального и дефективного ребенка и называется факультетом патологической педагогики, затем — факультетом детской дефективности.

В мае 1921 г. Институт был переименован в Институт педологии и дефектологии, а факультет детской дефективности стал называться дефектологическим. После слияния в 1925 г. этого института с Ленинградским педагогическим институтом им. А. И. Герцена А. Н. Граборов становится одним из создателей кафедры обучения и воспитания умственно отсталых детей (в последующем кафедра олигофренопедагогики), заведует этой кафедрой. В 1925 г. решением Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения РСФСР А. Н. Граборов был утвержден в ученом звании профессора по курсу «умственная отсталость». До 1925 г. он член научно-методической комиссии Ленинградского городского отдела народного образования. Кафедра обучения и воспитания умственно отсталых детей работала до 1938 г., ее сотрудники много сделали для развития олигофренопедагогики и подготовки кадров для вспомогательных школ. В связи с закрытием кафедры А. Н. Граборов был уволен.

В 1938 г. он был приглашен на заведование кафедрой олигофренопедагогики в Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина, в котором проработал до 1941 г.

А. Н. Граборов совместно с Н. Ф. Кузьминой и Ф. М. Новиком написал первый в Советском Союзе учебник «Олигофренопедагогика» для студентов-дефектологов (1941 г.).

В июне 1946 г. А. Н. Граборов успешно защитил диссертацию на степень доктора педагогических наук, обобщив достижения теории и практики обучения и воспитания умственно отсталых детей в Советском Союзе.

А. Н. Граборов – автор работ, посвященных проблемам, методам обучения и воспитания аномальных детей. В своих трудах он уделял особое внимание труду как средству коррекции личности аномального ребенка в общей системе средств воспитания, раскрывал специфику методов работы во вспомогательной школе. Им впервые был организован лекторий для родителей умственно отсталых обучающихся. Кроме этого, ученый читал лекции для учителей и учащихся старших классов, считая пропаганду педагогических знаний среди населения своим общественным долгом и обязанностью каждого учителя.

В 1949 г. А. Н. Грабова не стало. Однако его труды вошли в золотой фонд отечественной дефектологии.

### **Список используемой литературы**

1. Граборов А. Н. Основы олигофренопедагогики. – М.: Классик Стиль, 2005. – 248 с.

2. Петрова Л. В. Алексей Николаевич Граборов – выдающийся российский олигофренопедагог (к 130-летию со дня рождения) / Л. В. Петрова, С. Ю. Ильина // Специальное образование. – 2015. – № 1. – С. 5–10.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Е. К. ГРАЧЁВА**

Головизнина Ксения Юрьевна, ОФПД-1501

Екатерина Константиновна Грачёва (1866, Санкт-Петербург, Российская империя – 1934, Ленинград, СССР) – первый русский педагог-дефектолог, работавший с умственно отсталыми детьми. Организовала в Санкт-Петербурге приют для детей с умственными и физическими недостатками. Доказала на опыте возможность развития детей с глубокой умственной отсталостью под влиянием воспитания и специального обу-

чения. Автор оригинальных работ по специальной педагогике.

Екатерина Константиновна Грачёва родилась в 1866 году в Санкт-Петербурге в семье биржевого маклера и купца 2-й гильдии Константина Петровича Грачёва и дворянки Алисы Граф. Она выросла в родительском доме на Большой Белоозёрской улице.

Стала крёстной матерью своего младшего брата, Николая Константиновича, который был болезненным ребёнком. Например, до семи лет он не ходил. Екатерина Константиновна тяжело переживала его состояние. После преждевременной смерти родителей, она заменила ему отца и мать. В 1887 году поместила его в диагностическое отделение Врачебно-воспитательного заведения доктора И. В. Маляревского, где у Николая Константиновича была диагностирована эпилепсия без органических нарушений нервной системы. Вскоре из-за участвовавших припадков у него наступил паралич рук и ног. Екатерина Константиновна пыталась поместить брата в лечебное учреждение, но в России в то время не было учреждений для детей-эпилептиков.

Это подвигло Екатерину Константиновну посвятить свою жизнь служению больным детям. Екатерина Константиновна Грачёва посвятила свою жизнь делу призрения, воспитания и обучения глубоко отсталых детей и эпилептиков. Среди этих детей она провела почти сорок лет. Около двух тысяч обездоленных и больных детей были лично ею устроены, обласканы, воспитаны. Народ выражал свою любовь к Грачёвой, ласково называя ее тётёй Катей. Она стала принимать деятельное участие в качестве члена-обследователя благотворительного «Человеколюбивого общества». Она занималась выявлением лиц, которые особенно нуждались в материальной помощи. Ею было положено основание первому в России приюту для слабоумных детей, который открылся 4 декабря 1894 года. К работе в приюте Екатерина Константиновна привлекла врача-психиатра Владимира Михайловича Бехтерева, психолога Александра Фёдоровича Лазурского, сурдопедагога Александра Фёдоровича Остроградского. Особое покровительство до самой своей смерти приюту оказывал архимандрит Игнатий (Мальшев).

Те посетители приюта Е. К. Грачёвой, которые бывали в заграничных учреждениях для аномальных детей, отмечали, что в них они часто видели даже шикарное внешнее оформление, великолепную обстановку. Но ни в одном из них они не видели таких веселых детей, как здесь, в приюте Е. К. Грачёвой. Такой атмосферы в своем приюте Е. К. Грачёва добилась путем ласкового обращения со своими воспитанниками.

В середине 1895 года Екатерина Константиновна приступила к обучению детей, хотя уже с первых минут она столкнулась с неожиданными трудностями. Ведь никакая из существовавших в то время

методик не подходила к ее воспитанникам. Екатерине Константиновне приходится самой изготавливать нужные пособия и искать методы обучения. В результате упорного труда Екатерины Константиновны, сложных методических исканий занятия с детьми налаживаются. В этом деле ей оказал большую помощь известный русский сурдопедагог А. Ф. Остроградский. Он ставил у детей звуки, учил работать с глухонемыми детьми, давал методические советы.

Воспитанники стали овладевать элементарными знаниями и учебными навыками: писать и читать легкие слова, считать в пределах первого десятка.

Успехи занятий с воспитанниками и приходящими детьми были столь значительными, что на школу Екатерины Константиновны обратила внимание петербургская общественность. Она оказала воздействие на Петербургскую городскую думу, установившую ежегодную субсидию в размере 1000 рублей на содержание первой школы для отсталых детей.

Школа имела I, II и III классы. С 1898 по 1907 год в этой школе обучалось 134 ребенка в возрасте от 9 до 12 лет. В учебном плане школы были закон божий, письмо, чтение, арифметика, сведения по растениеведению, естествознание, предметные уроки, пение, рисование, ремесленное обучение.

В 1903 году Екатерина Константиновна добилась открытия приюте амбулатории для бесплатного лечения нервноболезных детей. Эта же амбулатория обследовала и выявляла кандидатов в приют и в школу.

Во всей системе работы с глубоко отсталыми и эпилептиками в приюте Е. К. Грачёвой особое место отводилось трудовому воспитанию и обучению. Екатерина Константиновна все более убеждалась, что занятия по трудовому обучению должны занимать первое место среди общеобразовательных и других занятий, так как трудовая деятельность создает самые благоприятные условия для их развития.

Характер труда, к которому привлекались воспитанники приюта, был разнообразным. Это работа по дому, на дворе, в огороде. Менее отсталые привлекались к работе в мастерских. Мальчики работали в щеточной, переплетной, столярной и сапожной мастерских; девочки работали в швейных мастерских.

Лучшими способами приучения ребенка к труду Е. К. Грачёва считала поощрение, похвалу за каждое усилие воспитанника и привлечение его внимания к положительным примерам. Важным учебно-воспитательным стимулом Екатерина Константиновна считает оплату детского труда. Это оказывает, по ее мнению, на детей большое нравственное влияние, так как пробуждает у них чувство достоинства, веру

в то, что они могут быть полезны людям, своей семье.

В 1899 году на ремесленной выставке в Петербурге работы воспитанников были отмечены почетными грамотами. В 1903 году на международной выставке «Детский мир» приют получил высшую награду – почетный диплом, а руководительница приюта Е. К. Грачёва – золотую медаль. В 1904 году работы воспитанников приюта были отмечены почетными дипломами на международной гигиенической выставке в Париже.

В 1899 году приюту была пожертвована дача в Полюстрове, куда детей вывозили на лето. Популярность приюта, молва об его успехах к этому времени стала значительной. Усилился приток пожертвований.

В 1900 году она добилась утверждения Святейшим синодом такой благотворительной организации, которая могла бы возглавить дело призрения и воспитания слабоумных и эпилептиков – «Братства во имя царицы небесной».

Е. К. Грачёва стала проводить активную деятельность по привлечению внимания общества к важному для России делу – призрению и воспитанию аномальных детей, и развитию сети учреждений для этих детей.

Благодаря деятельности Е. К. Грачёвой с 1901 года в Братство поступают значительные пожертвования, которые позволяют расширить первый приют на Белозерской и открыть приюты для идиотов и эпилептиков в других городах России. В 1901 году эти пожертвования достигли 190 тысяч рублей, в 1902 – они составляли более 140 тысяч рублей, в 1904 – более 180 тысяч рублей. В 1902 году открывается приют в Курской губернии, в 1905 – в Москве, в 1907 – в Вятке, а затем и в других городах. В 1912–1917 годах во всех приютах этого Братства содержалось 500 детей.

В 1901–1902 годах приют в Петербурге на Белозерской был реорганизован. Рядом со старым было выстроено новое 4-этажное здание. Это позволило более рационально, дифференцированно разместить детей. Одновременно в Райволо под Петербургом началось строительство колонии для более взрослых слабоумных. Колония была введена в действие в 1903 году. Она строилась с расчетом на то, что ее воспитанники будут заниматься сельскохозяйственным трудом.

В октябре 1900 года Екатерина Константиновна открыла курсы сестер-нянь, которые должны были работать с детьми-идиотами и эпилептиками. На средства от пожертвований эти беседы были в 1902 году изданы отдельной книгой. Книга Е. К. Грачёвой «Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей – идиотов и эпилептиков» была первым в России руководством по работе с глубоко отсталыми

детьми и эпилептиками.

В связи с расширением сети руководимых Е. К. Грачёвой учреждений, возникла необходимость в изучении опыта работы зарубежных учреждений для детей-идиотов и детей-эпилептиков. За границей к этому времени воспитание и обучение умственно отсталых детей достигло значительного развития.

Начиная с 1903 года Екатерина Константиновна совершает поездки в Швецию, Францию, Германию. Доминирующим впечатлением, вынесенным Е. К. Грачёвой от посещения зарубежных специальных учреждений, было то, что в большинстве учреждений нет настоящей любви к ребенку, той любви, которой была проникнута вся жизнь учреждения Е. К. Грачёвой и в которой больше всего нуждались дети.

В 1903 году было заложено здание для приюта-колонии для идиотов, получившее название «Мариинский приют». Задачей приюта было призывать слабоумных и приучать их к сельскохозяйственному труду. В связи с нехваткой средств с 1909 года приют отказался от содержания бесплатных воспитанников.

В 1911 году под руководством Е. К. Грачёвой приют на Мариинской улице был полностью реорганизован как в хозяйственном, так и в учебно-воспитательном отношении и стал именоваться приютом для умственно отсталых детей.

В 1918–1920 годах Е. К. Грачёва была лектором краткосрочных педагогических курсов (руководитель курсов А. С. Грибоедов) по подготовке работников учреждений для дефективных детей. Вплоть до 1929 года Екатерина Константиновна продолжала работать в бывшем Мариинском приюте, преобразованном сначала в Мариинскую вспомогательную школу, а затем в детский дом № 55.

В 1929 году Е. К. Грачёва по состоянию здоровья вышла на пенсию. Но и после ухода на пенсию она продолжала оказывать детскому дому помощь в работе и готовила к изданию книгу «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка». В этой книге, вышедшей из печати в 1932 году с предисловием Л. С. Выготского, Екатерина Константиновна подвела итоги своей 35-летней работы с аномальными детьми.

Высокую оценку деятельности Е. К. Грачёвой дал в своем предисловии к ее книге Л. С. Выготский. Характеризуя опыт Е. К. Грачёвой, он писал: «Своими корнями этот опыт уходит в эпоху классиков. Он восходит к системе Сегена и других основоположников воспитания глубоко отсталых детей. С другой стороны, этот опыт вращается в нашу эпоху, и в частности составляет часть общей работы по воспитанию отсталых детей, ведущейся в нашем Союзе и представляющей попытку перестройки всей теории и практики воспитания ненормального ре-

банка на тех основах, которые являются в то же время основами общей советской педагогики».

### **Список используемой литературы**

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
2. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – М.: Советская Энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 831 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Е. К. ГРАЧЁВА**

Мосолова Полина Алексеевна, ОЛИГ-1601

Екатерина Константиновна Грачёва родилась в 1866 году в Санкт-Петербурге в семье биржевого маклера и купца 2-й гильдии Константина Петровича Грачёва и дворянки Алисы Граф. Она выросла в родительском доме на Большой Белозерской улице. Екатерина Константиновна была третьей дочерью, но когда ей исполнилось 4 года, две ее старшие сестры умерли от дифтерии. В 1876 году в семье Грачёвых родился мальчик Николай, с ранних лет отличался большой впечатлительностью и болезненностью.

В 1886 г. в октябре скончался от сердечного приступа отец, а в ноябре умерла от чахотки мать. Дела отца перед смертью пришли в упадок, поэтому, похоронив родителей, Екатерина продала дом и мебель, и переехала вместе с братом в маленькую квартиру неподалеку, состоявшую лишь из перегородженной комнаты и кухни. Потеря родителей, внезапная бедность и переезд привели к тому, что у Николая начались припадки – его тело внезапно начинало ломать, руки и ноги искривлялись под невозможными углами, его бросало из стороны в сторону, и все это сопровождалось истерическими рыданиями. В 1887 г. в клинике психиатра И. В. Маляревского Коле поставили диагноз «истеро-эпилепсия» (эпилепсия без органических нарушений нервной системы). Болезнь быстро прогрессировала. Известный врач П. А. Бадмаев сказал, что излечение невозможно, а профессор И. М. Балинский, основатель кафедры психиатрии при петербургской Военно-Медицинской академии, предсказал паралич и скорую смерть. Попытки Е. К. Грачевой поместить брата в лечебное учреждение не увенчались успехом. Екатерина Константиновна убедилась, что в России нет учреждений для эпилептиков.

Это подвигло Екатерину Константиновну посвятить свою жизнь

служению больным детям. Она стала принимать деятельное участие в качестве члена-обследователя «Человеколюбивого общества», занималась выявлением тех, кто особенно нуждался в помощи. Регистрируя петербургских бедняков, она столкнулась с множеством умственно отсталых детей, которые никому не были нужны. Идея создания приюта для таких детей окончательно оформилась в сентябре 1894 г, когда архимандрит Игнатий благословил ее на это доброе дело, дал для начала 150 рублей и велел присоединить к ее квартире еще одну комнату. Вскоре было получено официальное благословение и разрешение Священного Синода на то, чтобы учредить церковный приют для детей-идиотов и припадочных.

К 4 декабря 1894, времени официального открытия приюта, в нем жили четыре девочки: «совсем глупая» после травмы Таня, слепоглухонемая Шура, полупарализованная и с тиковыми подергиваниями Иня и глухонемая Катя. С самого начала Екатерина Константиновна стала думать, как она может развить «своих деток». Начала она с того, что каждый день стала брать одну из девочек на прогулку.

В течение следующего года число детей в приюте росло. Кого-то приводили родители, кого-то подкидывали на паперть близлежащей Введенской церкви, а девочку Мотю Екатерина Грачева нашла под столом. Знакомая кухарка рассказала ей, что на Песках в одном доме живет на привязи под столом «девочка-дурочка». Конечно же, Екатерина Константиновна забрала Мотю в свой приют.

Чтобы лучше понять нужды детей, Екатерина Грачева обратилась к врачам-психиатрам. В. М. Бехтерев и другие врачи приезжали в приют, чтобы осмотреть детей и дать рекомендации. Известный сурдопедагог А. Ф. Остроградский учил ее работать с глухонемыми.

Часто приезжал и архимандрит Игнатий. До самой смерти в 1897 г. он помогал деньгами и советом, и призывал своих духовных детей жертвовать в пользу приюта.

Екатерине Грачевой хотелось устроить школу для своих воспитанников, но профессиональные учителя считали ее затею неосуществимой. Несмотря на это, с помощью анализа своих дневниковых записей, самодельных пособий и собственных методик Екатерина Грачева стала пытаться учить детей. Не все шло гладко, иногда, как свидетельствуют дневниковые записи, она отчаивалась сама: «Так много хотелось бы дать детям, но ... никакая методика не подходит – все слишком трудно! Игрушки быстро ломаются. Игры – дороги и мало их интересуют». Тем не менее, за четыре года она смогла научить многих из своих «необучаемых» детей считать, писать и читать. Пусть читали и писали они легкие слова, а складывали и вычитали в пределах два-



дцати, но в возможность даже этих небольших достижений до нее не верил никто!

В мае 1898 г. Екатерина Константиновна устроила показательный экзамен, чтобы наглядно продемонстрировать успехи своих воспитанников. Принимать экзамен она пригласила членов Общества помощи бедным и больным детям. Экзаменаторы были поражены. Одна из приглашенных, городская учительница, сказала, что школа для глубоко отсталых детей нужна обязательно.

Школа при приюте Екатерины Константиновны открылась в августе 1898 г. Одновременно с этим приют сменил название. Теперь он стал называться «Приютом во имя Царицы Небесной».

Школа Екатерины Грачевой стала первой в России трехклассной начальной школой для умственно отсталых детей. Все методики Екатерины Константиновна разрабатывала сама.

В школе изучали Закон Божий, письмо, чтение, арифметику и естествознание. Учителя и воспитательницы занимались с детьми пением, рисованием, гимнастикой. Много времени уделялось ремесленному обучению.

Главной задачей приюта и школы при нем было научить детей самообслуживанию и привить им трудовые навыки. Кроме общеобразовательных занятий, дети работали по дому, на огороде, во дворе. Екатерина Грачева заметила, что когда ребенок видит результаты своего труда, в нем развивается чувство собственного достоинства.

В 1900 году для привлечения благотворителей, при активном её участии, на базе приюта было основано «Братство во имя Царицы Небесной», которое находилось под покровительством Санкт-Петербургского митрополита и императрицы Александры Федоровны. Целью братства была забота о детях страдавших идиотизмом, эпилепсией, припадками, нервными болезнями и детей-калек, которых не принимали в другие учреждения. Другой целью братства было первоначальное обучение умственно отсталых детей. Вскоре на средства братства содержалось уже 5 специальных приютов. Его устав также предусматривал содержание общины, в которой подготавливались сестры для работы с детьми в этих учреждениях.

С 1901 г. Екатерина Грачева стала вести курсы сестер-нянь, слушательницами которых стали послушницы монастырей, затем распределявшиеся в новые приюты.

Прямой характер Екатерины Константиновны и решительность, с которой она пресекала хищения, привели к конфликту между ней и работниками приюта. В 1911 г. она пережила нервный срыв и была вынуждена уйти работать в Марииинский приют в Удельной, под Пе-

тербургом. В Мариинском приюте ее застала сначала Первая мировая война, а затем революция. После революции она участвовала в создании детских домов для «аномальных детей» в Петроградской губернии, преподавала на курсах подготовки воспитателей для таких детских домов. Мариинской вспомогательной школой, как стал называться приют, Екатерина Грачева заведовала до 1929 г. После выхода на пенсию она подготовила к изданию свою последнюю книгу, обобщившую 36 лет опыта работы с психически больными детьми – «Воспитание и обучение глубоко умственно отсталого ребенка». Книга с предисловием Л. С. Выготского вышла в 1932 г.

### **Список используемой литературы**

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
2. Настоящие люди [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.miloserdie.ru/article/nastoyashhie-lyudi/>.

## **ПОРТРЕТ УЧЁНОГО: Е. К. ГРАЧЁВА**

Софронова Екатерина Владимировна, СПЕЦ – 1501

Екатерину Константиновну Грачёву можно назвать первым русским педагогом-дефектологом. С её именем связана история приютов для слабоумных детей в России. Ей принадлежит заслуга в создании первых в России учреждений и первой школы для глубоко умственно отсталых детей, а также в издании первых руководств по работе с ними. Почти сорок лет своей жизни она отдала делу обучения, развития и воспитания детей-страдальцев. Бескорыстный подвижнический труд Екатерины Константиновны, сумевшей, не имея специального образования, создать эффективную методику воспитания и развития детей с ограниченным интеллектом и расстройственной психикой, практически предан забвению.

Екатерина Грачёва родилась в ноябре 1866 года в Санкт-Петербурге в обеспеченной семье биржевого маклера Константина Петровича Грачёва.

Её отец был глубоко верующим человеком, тяготившимся светской жизнью. Мать, урождённая Алиса Граф, происходила из древнего дворянского немецкого рода. Она была лютеранкой и в отличие от мужа стремилась к светской жизни и развлечениям. У неё было слабое здоровье, много лет она страдала астмой и чахоткой.

Когда Кате было 4 года, две её старшие сестры умерли от дифтерии, и она осталась единственным ребёнком в семье. Образование Екатерина получила в пансионе.

Супруги Грачёвы мечтали о сыне. 3 декабря 1876 г. появился на свет брат Екатерины Николай. Николай Грачёв родился семимесячным ослабленным и болезненным ребёнком. Сестра стала его крёстной матерью.

До пяти лет мальчик не ходил, он практически никогда не был здоров – одна болезнь сменяла другую, помимо прочего, у него периодически случались припадки в виде конвульсий.

Умственно Николай развивался хорошо. В пять лет он уже говорил по-французски, у него проявились способности к рисованию. С раннего возраста он очень серьёзно относился к религии.

В 1886 году родители Екатерины и Николая скончались: отец – 18 октября от болезни сердца, мать – 13 ноября от чахотки. Похоронили их на Смоленском кладбище Санкт-Петербурга.

Дела Константина Петровича, отца Кати, перед смертью пришли в упадок. На двадцатилетнюю Екатерину свалились заботы о больном мальчике, хозяйство и хлопоты по наследству. У Николая в результате пережитых волнений стала развиваться эпилепсия.

Продав богатую обстановку родительского дома, Екатерина с братом переехали на Большую Белозерскую улицу, 1 в маленькую квартиру в двухэтажном деревянном доме, состоящую из одной перегороженной комнаты и кухни. Сестра полностью посвятила себя уходу за больным мальчиком, занялась его лечением и обучением. Она обращалась по поводу болезни брата ко всем медицинским светилам, в том числе и к знаменитому в то время П. А. Бадмаеву. Однако все они разводили руками, а Николаю становилось всё хуже и хуже. Профессор И. М. Балинский, основатель кафедры психиатрии в Петербурге при Военно-медицинской академии, предсказал Коле паралич и скорую смерть.

В 1894 г. организовала в Петербурге один из первых в России приютов для слабоумных и эпилептиков. Успехи в обучении даже глубокоотсталых воспитанников приюта были так значительны, что в 1898 при приюте была открыта первая в России школа для умственно отсталых детей.

Школа Екатерины Грачевой стала первой в России трехклассной начальной школой для умственно отсталых детей. Все дети жили в приюте и учились в школе бесплатно. Все методики Екатерина Константиновна разрабатывала сама.

В школе изучали Закон Божий, письмо, чтение, арифметику и естествознание. Учителя и воспитательницы занимались с детьми пением, рисованием, гимнастикой. Много времени уделялось ремеслен-

ному обучению. Сначала у менее отсталых детей развивали моторные навыки – учили вырезать из бумаги, плести, вязать, затем переходили к более сложным заданиям.

Главной задачей приюта и школы при нем было научить детей самообслуживанию и привить им трудовые навыки. Кроме общеобразовательных занятий, дети работали по дому, на огороде, во дворе.

Уже в 1899 г. работы воспитанников приюта получили почетные грамоты на ремесленной выставке в Петербурге,

В 1900 Грачева добилась создания в России благотворительной организации, ставившей целью оказание помощи слабоумным. В том же году она открыла курсы по подготовке сестёр-нянь по работе со слабоумными детьми и эпилептиками. Первые двухгодичные курсы закончили 9 человек, затем число слушательниц стало увеличиваться. По просьбе родителей воспитанников приюта в 1902 г. Екатерина Константиновна обобщила ключевые моменты курса в книге «Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей-идиотов и эпилептиков». Эта книга не потеряла актуальность по сей день. В ней рассказывается, как учить одеваться, есть, умываться, общаться между собой детей разной степени отсталости, как развивать речь, как заниматься с ними чтением, письмом, счетом, гимнастикой, рисованием, пением и ручным трудом, как организовывать детские дежурства.

В 1903 г. приют получил высшую награду международной выставки «Детский мир» – почетный диплом, а Екатерина Грачева была награждена золотой медалью.

В 1904 г. на международной выставке в Париже работы воспитанников приюта получили почетные дипломы.

При приюте открывается бесплатная диагностическая амбулатория в которой принимали психиатры В. М. Бехтерев и А. С. Грибоедов.

К 1914 г. она стала основным центром изучения детей с отклонениями в развитии.

С 1903 года Екатерина Грачева совершает поездки в Швецию, Францию и Германию, где работа с умственно отсталыми детьми велась уже давно. Ее наблюдения легли в основу книг «Приюты для детей-идиотов и эпилептиков в Швеции, Франции и Германии», «Руководство по занятиям с отсталыми детьми и идиотами» и первого русского пособия по работе со слепоглухонемыми детьми брошюры «Первый отчет учреждения для слепоглухонемых в Германии (в Нововесте) за 1906-07гг.»

В 1932 году с предисловием Л.С.Выготского вышла книга «Воспитание и обучение глубоко умственно отсталого ребенка». Ека-

терина Грачева обобщила в данной книге 36 летний опыт работы с психически больными детьми.

### **Список используемой литературы**

1. Грачёва Е. К. «Сеющие слезами, радостью пожнут» – воспоминания о иеромонахе Николае (Грачеве) // Духовный собеседник. – 2002. – № 4 (32).
2. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2000.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ГРИБОЕДОВ А. С.**

Бережинская Анастасия Владимировна, СДПП-1501

Адриан Сергеевич Грибоедов – 4 сентября (23 августа) 1875, Санкт-Петербург – 18 июня 1944, Пятигорск. Российский, советский педиатр, невролог, детский психиатр, педолог, дефектолог. Доктор медицины, профессор.

Адриан Грибоедов родился в Петербурге, где в 1894 году окончил Санкт-Петербургскую 5-ю гимназию. В том же году он поступил в Императорскую Военно-медицинскую академию. В годы учёбы А. С. Грибоедов увлекся педиатрией и с интересом работал в клинике детских болезней профессора Н. П. Гундобина. Вскоре его заинтересовала проблема нервно-психических расстройств у детей, что привело его к профессору В. М. Бехтереву. Именно на его кафедру Адриан Сергеевич был направлен в 1899 году, когда с окончанием академии и получением звания лекаря, оказался среди тех выпускников, кто для дальнейшего совершенствования был оставлен в академии. С этого момента и до самой смерти академика он стал одним из ближайших его помощников и учеников.

Одновременно Адриан Сергеевич продолжил работу в клинике детских болезней профессора Н. П. Гундобина. Совместно с ним и профессорами психологии А. Ф. Лазурским и А. П. Нечаевым в 1902 году А. С. Грибоедов принял участие в организации первых в России педологических курсов. Здесь, получив в 1903 году должность штатного ассистента клиники душевных и нервных болезней профессора В. М. Бехтерева, Адриан Сергеевич был допущен к чтению лекций по педагогике и детской психопатологии. Поработать пришлось только год. С началом Русско-японской войны А. С. Грибоедов получил назначение младшим врачом Изборского 177 пехотного полка, дислоцировавшегося в Риге. В этой должности он заменил коллегу,

командированного на Дальний Восток, и вернулся домой только после окончания войны.

В 1906 году А. С. Грибоедов был назначен сначала ординатором, а затем сверхштатным ассистентом психиатрической клиники Николаевского военного госпиталя в Петербурге и почти одновременно принят врачом приюта братства во имя Царицы Небесной для детей-идиотов и эпилептиков, который был открыт Е. К. Грачёвой в 1903 году в шестидесяти километрах от столицы, на Карельском перешейке, на железнодорожной станции Райвола. В приюте призревалося 204 живущих и 40 входящих детей, распределённые по пяти группам:

- эпилептики и идиоты, поддающиеся некоторому обучению;
- полнейшие идиоты, требующие лишь физического ухода;
- буйные душевно больные дети;
- отсталые и припадочные школьники;
- припадочные ремесленного отделения.

В том же году он вновь стал читать курс по педагогике и детской психологии, но теперь уже на Фребелевских Курсах и в Педагогической академии, которая возникла по инициативе В. М. Бехтерева на месте бывших педологических курсов.

В 1907 году профессор В. М. Бехтерев привлек А. С. Грибоедова к организации при Военно-медицинской академии своего главного детища – Психоневрологического института. Заняв здесь должность штатного преподавателя, в 1908 году Адриан Сергеевич подготовил объемный курс по педологии, гигиене воспитания, детской психоневрологии, медицинской психологии и дефектологии. Эти лекции, адресованные как студентам, так и врачам, получили весьма высокую оценку, и уже через два года А. С. Грибоедов был избран на должность профессора Психоневрологического института, с последующим утверждением в этом звании.

В 1908 году в составе Лиги образования при непосредственном участии А. С. Грибоедова было организовано Всероссийское общество образования и воспитания ненормальных детей, ставшее предтечей современных объединений дефектологов и психологов. В 1913 году Адриан Сергеевич был избран товарищем председателя Общества и исполнял эти обязанности до Октябрьской революции.

Некоторые научные труды

*Ненормальные дети в семье и школе: Очерки по дет. психопатологии и патолог. педагогике* / под ред. и с предисл. препод. Психоневрол. ин-та д-ра А. С. Грибоедова. – М.: «Польза» В. Антик и К, 1914. – VIII. – 184 с. – (Педагогическая академия в очерках и монографиях (Воспитание в семье и школе) / под общ. ред. проф. Алекс. Петр. Нечаева).

*Грибоедов А. С.* Умственная одаренность и принципы отбора детей во вспомогательные школы / Детский обследовательский ин-т Гос. психо-неврологич. акад. – Л.: Тип. «Сов. печ.», 1928. – 30 с.

*Грибоедов А. С.* Детская психопатология и лечебная педагогика. – Л., 1926.

*Грибоедов А. С.* На пути к преступлению: (Трудновоспитуемые дети) / под ред. проф. Л. Г. Оршанского, проф. А. А. Жижиленко и И. Я. Дерзибашева; Детский обследовательский ин-т Гос. психо-неврологич. акад. – Л.: типо-литограф. ЛИСН, 1928. – 121 с. – (Библиотека Криминологического кабинета Ленинградского областного суда).

*Грибоедов А. С.* Воспитаем здоровых детей: Памятка / Ленингр. дом. сан. культуры. – Л.: тип. Горсовета, 1935. – 16 с.

*Грибоедов А. С.* Общая и частная психопатология детского возраста: курс проф. А. С. Грибоедова. – Б.м.: Ком. соц. обеспечения. – Л., 1924. – 15 с.

*Грибоедов А. С.* Медико-педагогическая экспертиза и комиссии по делам о несовершеннолетних. – М.: Гос. изд., 1923. – 43 с. – (Учеб. и учеб. пособия для шк. I и II ступ.).

*Грибоедов А. С., Дюкова М. Г.* Внутренняя секреция и патология личности ребенка / Гос. психо-неврологич. акад. Рефлексол. ин-т по изучению мозга. – Л.: Тип. «Советский печатник», 1928. – 20 с.

Новое в дефектологии: Сборник 1-2 / под ред. проф. А. С. Грибоедова; Гос. психо-неврол. акад., Гос. рефлексол. ин-т по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. – Л.: Тип. «Советский печатник», 1928. – (Труды Дефектологического отделения Государственной психо-неврологической академии с Государственным рефлексологическим институтом по изучению мозга им. заслуженного деятеля науки академика В. М. Бехтерева в Ленинграде / Главнаука Р.С.Ф.С.Р.).

*Моисеев С. В., Грибоедов А. С., Давидсон Д. Г., Зильбера Д. А. и др.* Учебник общей гигиены: для студентов лечебного и педиатр. фак. мед. ин-тов СССР. – Л.: Медгиз, 1947. – 720 с.

#### Вклад в науку

А. С. Грибоедов оказался одним из основоположников такого направления детской психологии, как дефектология.

По руководством А. С. Грибоедова в Обследовательском институте и Институт педологии и дефектологии были разработаны:

- ряд диагностических методик, в том числе: «физический профиль», «социологический профиль», «местиметрическое тестирование», «сколометрия» и др.;

- классификация детских психоневропатий дефективности;

- система лечебной педагогики;

– принципы психоневрологической диспансеризации детей.

Основные научные интересы А. С. Грибоедова лежали в плоскости изучения умственной отсталости, детской психопатологии и трудновоспитуемости. В условиях идеологического прессинга и навязанного науке марксистско-ленинского мировоззрения А. С. Грибоедов не мог оставаться полностью свободным в изложении своей научной позиции. Сам он определял её как:

*«...социобиологическое направление, рассматривающее детскую личность, как единое материалистическое целое, изучаемое объективно в процессе его диалектической динамики. Социальная среда создает личность на её биологических предпосылках...»*

Оставаясь на рефлексологических позициях В. М. Бехтерева, в 30-х годах А. С. Грибоедов утверждал, что:

*«рефлексологическое исследование и рефлексологическая интерпретация психологических опытов и наблюдения является необходимой частью работы с детьми».*

Так и не преодолев механистической трактовки психических процессов, на основании обследования свыше ста тысяч нормальных детей А. С. Грибоедов разработал «стандарты нормального развития разных сторон личности ребёнка». Тем самым, по его мнению, была создана основа для диагностики отклонений в развитии.

А. С. Грибоедов одним из первых, показал влияние эндокринных желез на психику ребёнка. Он считал, что в одних случаях железы внутренней секреции могут играть первичную роль по отношению к состоянию психики, в других – наоборот, эндокринные изменения могут стать следствием первичных психических расстройств, и, наконец, изменения в психической и эндокринной сферах могут развиваться независимо друг от друга.

А. С. Грибоедов состоял редактором журнала «Вопросы изучения и воспитания личности: педология и дефектология» и сборников «Новое в дефектологии».

### **Список используемой литературы**

1. Грибоедов А. С. Автобиография // Рукописный архив академika М. С. Маслова, хранящийся на кафедре детских болезней Военно-медицинской академии.
2. Семейный архив внука – Сергея Дмитриевича Черкасского.



## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. С. ГРИБОЕДОВ

Загитова Екатерина Маратовна, СДП 1701

*Адриан Сергеевич Грибоедов* – российский, советский педиатр, невролог, детский психиатр, педагог и дефектолог.

А. С. Грибоедов родился 4 сентября 1875, в городе Санкт-Петербург. Существует мнение, что он является родственником Александра Грибоедова, известного драматурга, об этом в своих трудах пишет Н. К. Пиксанов.

В 1894 году он окончил местную гимназию и поступил в Императорскую военно-медицинскую академию.

Ещё в годы учёбы А. С. Грибоедов всерьёз заинтересовался вопросом педиатрии, вскоре он увлёкся и проблемой нервно-психических детских расстройств. Его увлечение привело его на кафедру к В. М. Бехтереву.

Одновременно с учёбой на кафедре В. М. Бехтерева Адриан Сергеевич работал в клинике детских болезней Н. П. Гундобина. В 1902 году А. С. Грибоедов, совместно с самим Н. П. Гундобинным и ещё несколькими профессорами психологических наук организовал первые в России педологические курсы. Именно там через год он получил должность штатного ассистента клиники душевных и нервных болезней профессора В. М. Бехтерева. С этого момента Адриан Сергеевич стал читать лекции по педагогике и детской психопатологии. Однако преподавал он недолго, в 1904 году, когда началась Русско-японская война, он был назначен младшим врачом Изборского 177 пехотного полка. По возвращении домой, в 1906 году он стал читать курс лекций в Педагогической академии (основанной на месте прежних педологических курсов) и Фребелевских курсах по предметам: педагогика и детская психология.

В 1906 году А. С. Грибоедов был принят на работу в приют братства во имя Царицы Небесной для детей-идиотов и эпилептиков. В приюте на тот момент числилось 244 ребёнка. Среди них были: обучаемые эпилептики и идиоты, тяжёлые идиоты, буйные дети, отстающие и припадочные школьники.

А в 1907 году Адриан Сергеевич был привлечён Бехтеревым к организации психоневрологического института, где он сначала занял место штатного преподавателя, а через два года был избран на должность профессора. В данном учреждении, он вёл курс лекций по педологии, детской психоневрологии, медицинской психологии и дефектологии, а также гигиене воспитания.

В 1908 году он вошёл в состав Лиги образования, с их непосредственным участием было организовано Всероссийское общество образования и воспитания ненормальных детей. Эта организация предшествовала объединению дефектологов и психологов. В 1913 году А. С. Грибоедов был избран товарищем председателя Общества.

После революции Адриан Сергеевич возглавил отделение дефективных детей в Губернском отделе здравоохранения. И вместе с сотрудником этого отдела В. О. Мочаном организовал Ленинградское врачебно-педологическое общество. А также занял пост одного из руководителей здравоохранения Петрограда.

О его деятельности на этой должности в своей книге «История олигофренопедагогики» Х. С. Замский писал: *«А. С. Грибоедов сделал сообщение о врачебно-педагогической работе в детских домах. А. С. Грибоедов предложил иметь дифференцированную систему учреждений соответственно типу дефективности. <...> А. С. Грибоедов предложил иметь объединенный совет наркоматов социального обеспечения, просвещения и здравоохранения, который бы занимался организацией помощи дефективным»* [1, с. 351].

В 1919 году А. С. Грибоедов принял участие в открытии Педагогического института социального воспитания нормального и дефективного ребёнка (факультет находился в структуре психоневрологической академии, возглавляемой В. М. Бехтеревым). В 1923 году А. С. Грибоедов был назначен ректором.

В конце 20-х годов А. С. Грибоедов возглавил кафедру детской психоневрологии и психологии в Первом медицинском институте.

С началом Великой Отечественной войны первое время Адриан Сергеевич оставался в Ленинграде, где пережил первую блокадную зиму. В 1942 году был эвакуирован на Кавказ, в Пятигорске он занял должность руководителя кафедры гигиены в фармацевтическом институте.

Адриан Сергеевич Грибоедов неожиданно умер в 1944 году, на 69 году жизни, так и не вернувшись в Ленинград. Похоронен он на городском кладбище Пятигорска.

Несомненно, его вклад в науку нельзя не отметить. А. С. Грибоедов является одним из основоположников дефектологии. Под его руководством были разработаны многие диагностические методики («Социальный профиль», «Местиметрическое тестирование», «Сколومتрия» и др.), также разработаны: система лечебной педагогики, принципы психоневрологической диспансеризации и др.

Особенно А. С. Грибоедов интересовался вопросами умственной отсталости, детской психопатологии и трудновоспитуемости.

Лев Семёнович Выготский, цитируя А. С. Грибоедова в своей

книге «Основы дефектологии» пишет: *«Специальная школа стоит перед задачей положительного творчества, создания своих форм работы, отвечающих своеобразию ее воспитанников. Никто из писавших у нас по этому вопросу не выразил более четко эту мысль, чем А. С. Грибоедов»* [2, с. 27].

А также приводит главный вывод, сформулированный А. С. Грибоедовым, который со временем стало основанием для создания специальных школ со своей особой методикой: *«Изучая педологию отсталого ребенка, мы видим ясно, что отличие его от нормального – не только количественное, но и качественное и что он, следовательно, нуждается не в более длительном пребывании в школе, не в нахождении только в классах с наименьшим числом детей и не в соединении с себе подобными по уровню и темпу психического развития, а в специальной школе, со своей программой, со своей особой методикой, со своим бытом и со своим специальным педагогическим персоналом»* [2, с. 27].

Занимаясь вопросами воспитания, А. С. Грибоедов писал: *«Любить своих детей – мало, надо ещё уметь их воспитывать. А для этого необходимо обладать определёнными знаниями в вопросах воспитания, памятуя, что соблюдение условий гигиены имеет при этом особо важное значение»* [3, с. 4].

### **Список используемой литературы**

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
3. Грибоедов А. С. Воспитаем здоровых детей: Памятка / Ленингр. дом. сан. культуры. – Л.: Тип. Горсовета, 1935. – 16 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: И. И. ДАНИУШЕВСКИЙ**

Смирнова Ирина Александровна и Шерстобитова Ирина Сергеевна, ЛГП-1602

И. И. Даниушевский родился 18 декабря 1890 года в местечке Кобыльник Виленской губернии. В 1911 году окончил Виленский учительский институт. До революции работал учителем. С 1923 года работал в Наркомпросе РСФСР, где руководил отделом социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН). Являлся членом Государственного учёного совета Народного комиссариата просвещения. В 1930 году

возглавил Экспериментальный дефектологический институт, который затем был преобразован в Научно-практический институт детских домов и специальных школ (на базе которого был впоследствии организован Научно-исследовательский институт дефектологии). В конце 1930-х годов работал в Московском государственном педагогическом дефектологическом институте (МГПДИ) (институт как самостоятельное учебное заведение существовал в 1920-1924 и 1938-1942) [с].

В Экспериментальном дефектологическом институте организованном И. И. Данюшевский стали разрабатываться проблемы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. И. И. Данюшевский удалось привлечь к работе в институте Л. С. Выготского. В короткий срок были созданы отделы по изучению детей с нарушениями слуха и интеллекта. В институт входили школа для глухих детей, школа для умственно отсталых детей, школа для детей с нарушениями речи и школа для детей с нарушениями поведения. Было организовано клинико-диагностическое отделение. Данная структура позволяла связать теорию и практику в изучении обучения и воспитании детей с отклонениями в развитии. Благодаря инициативе И. И. Данюшевского было выстроено большое здание, где размещались специальные школы с хорошо оборудованными мастерскими и организованна библиотека для сотрудников института. При институте И. И. Данюшевский организовал курсы, где учились учителя специальных школ со всего СССР, что позволили распространять опыт института на всю страну. И. И. Данюшевский разрабатывал широкий круг вопросов изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. В частности он отмечал необходимость использовать все формы общения для развития глухих детей. По его инициативе была разработана новая программа обучения глухих языку. И. И. Данюшевский рассматривал вопрос о комплектовании школ для умственно отсталых. Он указывал на вред, который приносит неправильное направление ребёнка во вспомогательную школу. Он организовал комплексные исследования контингента школ для умственно отсталых. И. И. Данюшевский боролся с формализмом в воспитании детей в детских домах. Много сделал И. И. Данюшевский для организации воспитания детей с нарушениями поведения. В школе для детей с проблемами поведения при экспериментальном дефектологическом институте под руководством И. И. Данюшевского была организована воспитательная система по преодолению поведенческих нарушений. И. И. Данюшевский принимал активное участие в воспитании детей в этой школе, глубоко зная проблемы каждого ребёнка. Под руководством И. И. Данюшевский осуществлялось обобщение опыта по изучению, обучению и воспитанию детей с от-

клонениями в развитии. Он был редактором и составителем ведущих изданий по дефектологии на протяжении многих лет. Вышеперечисленное позволяет говорить об И. И. Данюшевский как о крупнейшем организаторе изучения, воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии в СССР.

Главным научным детищем Данюшевского является труд «Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах».

### **Список используемой литературы**

1. Прохоров А. М. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая советская энциклопедия, 1993–1999. – С. 549.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. В. ЗАНКОВ**

Крылова Ольга Витальевна, СДПП-1501

*Леонид Владимирович Занков* – советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии. Ученик Л. С. Выготского. Проводил экспериментальные исследования развития детей, в которых выявлялись условия эффективного обучения. Рассматривал проблему факторов обучения и развития учащихся, в частности взаимодействия слова и наглядности в обучении. Автор оригинальной системы развивающего обучения (системы Л. В. Занкова).

В 1918 году начал работать учителем сельской школы в Тульской области. С 1919 года – воспитатель и заведующий сельскохозяйственными колониями, сначала в Тамбовской, затем – в Московской области.

В 1925 году окончил факультет общественных наук МГУ. С 1929 года ведёт научно-исследовательскую работу в НИИ дефектологии, которая продолжается до 1951 года. В 1935 году организовал первую в СССР лабораторию специальной психологии. Л. В. Занков занимал должности заведующего отделом специальной психологии и заместителя директора по научной работе. С 1944 по 1947 год Л. В. Занков занимает пост директора. В 1942 году Л. В. Занков защищает докторскую диссертацию на тему «Психология воспроизведения». В 1945 году Л. В. Занков избирается Членом-корреспондентом АПН РСФСР, а в 1955 – действительным членом АПН РСФСР. После реорганизации академии в 1968 году избирается действительным членом АПН СССР. Состоял в Отделении теории и истории педагогики. В 1951 году Л. В. Занкова назначают на пост зам директора по науке НИИ теории и истории педагогики АПН в котором он работает в этой

должности до 1955 года. Затем руководит лабораторией в этом институте до своей смерти в 1977 году.

Занков вместе с сотрудниками своей лаборатории в 60-х гг. XX столетия разработал новую дидактическую систему, способствующую общему психическому развитию школьников. Основными принципами её являются следующие:

- высокий уровень трудности;
- ведущая роль в обучении теоретических знаний, линейное построение учебных программ;
- продвижение в изучении материала быстрыми темпами с непрерывным сопутствующим повторением и закреплением в новых условиях;
- осознание школьниками хода умственных действий;
- воспитание у учащихся положительной мотивации учения и познавательных интересов, включение в процесс обучения эмоциональной сферы;
- гуманизация взаимоотношений учителей и учащихся в учебном процессе;
- развитие каждого учащегося данного класса.

В системе Л. В. Занкова урок имеет гибкую структуру. На нём организуются дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду. Широко используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов. Данная система акцентирует внимание учителя на развитии у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически.

С именем выдающегося отечественного психолога и педагога Л. В. Занкова связано становление и развитие обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в СССР.

С изучением, обучением и воспитанием детей с отклонениями в развитии Л. В. Занков был связан ещё в начале своей научно-педагогической деятельности. С конца 20-х годов XX века Л. В. Занков начинает работать в научно-практическом институте дефектологии (ныне – Институте коррекционной педагогики РАО). Свою деятельность в этом институте он начал в психологической лаборатории.

В эти годы научно-практический институт дефектологии был научным центром, который осуществлял разработку основных проблем обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в СССР. Именно в этот период в институте работала целая группа известных психологов и педагогов, которые в дальнейшем стали классиками оте-

чественной педагогики и психологии. Среди них можно назвать: Р. М. Боскис, Т. А. Власову, Л. С. Выготского, И. И. Данюшевского, Р. Е. Левину, И. М. Соловьёва, Ж. И. Шиф. Даже в окружении таких видных психологов и педагогов Л. В. Занков занимал одно из ведущих мест. Он был учеником и соратником Л. С. Выготского. И наряду с другими представителями школы Выготского: А. Р. Лурией, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, разрабатывал ведущие теоретические проблемы психологической науки.

После смерти Л. С. Выготского Л. В. Занков стал одним из руководителей данного института. Он продолжил теоретические научные поиски в области изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, начатые Л. С. Выготским. Многие теоретические положения, разработанные в трудах Л. В. Занкова, легли в основу разработки основных проблем дефектологии. Особенно значимы работы Л. В. Занкова в области психологии детей с отклонениями в развитии. Он – один из тех, кто создал фундамент специальной психологии. В его трудах ставятся многочисленные проблемы изучения психики детей с отклонениями в развитии. Он изучал познавательные возможности умственно отсталых детей, развитие словесной речи у глухих, особенности формирования мимической и жестикулярной речи глухих, проблемы памяти у школьников с отклонениями в развитии.

Значительное внимание Л. В. Занков уделял общим проблемам обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

Особенно важной проблемой, нуждающейся в разработке, по мнению Л. В. Занкова, является проблема обучения и развития ребёнка. Он глубоко разработал данную проблему на примере детей с отклонениями в развитии. В частности, он разрабатывал данную проблему на примере психолого-педагогического изучения умственно-отсталых детей. Им совместно с сотрудниками было проведено большое количество экспериментов, в результате которых был накоплен целый ряд научно обоснованных фактов. В работах Л. В. Занкова была научно обоснована важность обучения и воспитания умственно отсталых детей. Он отмечал исключительное значение воспитательных воздействий для развития познавательной сферы умственно отсталых детей. При этом, он обосновывал необходимость именно коррекционно-воспитательных воздействий, которые учитывают особенности развития ребёнка и опираются на его компенсаторные возможности.

Л. В. Занков был организатором и непосредственным исследователем психического развития умственно отсталых детей, изучаемого в динамике их обучения в специальной школе.

В трудах Л. В. Занкова рассматривались проблемы значительно-

го отличия всего содержания обучения умственно отсталых детей от содержания обучения нормально развивающихся школьников. Он отмечал нежелательность цензового характера образования для умственно отсталых школьников, был противником копирования программы массовой школы для вспомогательных школ. По мнению Л. В. Занкова, без соблюдения выше перечисленных требований умственно отсталые школьники лишь формально усваивают материал, а не интериорируют его, то есть не осваивают во внутренне психическом плане. Л. В. Занков был основоположником развивающего обучения в СССР. В его трудах глубоко обоснована необходимость создания специальных психолого-педагогических условий для усвоения школьниками знаний, умений и навыков. Особенно важно создание таких условий, по мнению Л. В. Занкова, для детей с отклонениями в развитии, в частности, для умственно отсталых. Но при этом данные психолого-педагогические условия должны значительно отличаться, поскольку развитие высших психических функций у нормально развивающихся и умственно отсталых детей имеют коренные отличия.

В работах Л. В. Занкова получила разработку проблема взаимодействия словесных и наглядных средств в обучении умственно отсталых детей. В специальной педагогике, с давнего времени отмечалось, что мышление умственно отсталых детей находится на низком уровне, и особенно страдают словесно-логические формы мышления. Именно поэтому акцент делался на применение наглядных методов в обучении умственно отсталых детей. В своих работах Л. В. Занков отмечал необходимость чередования наглядных и словесных средств обучения. Он сформулировал положение о том, что ведущим принципом организации обучения умственно отсталых детей должно стать повышение роли словесных средств в процессе перехода учащихся из класса в класс.

Глубокие исследования Л. В. Занкова и его сотрудников контингента специальных школ показали, что в них имеются дети, которые нуждаются в других формах обучения, чем умственно отсталые. В дальнейшем эти исследования дали толчок выделению специальной группы детей, получивших название «дети с задержкой психического развития».

Л. В. Занковым были написаны фундаментальные работы, посвящённые психологии умственно отсталых детей, которые явились одними из первых в СССР.

Л. В. Занков подверг тщательному анализу работы разных авторов, посвящённые определению степени умственной отсталости. Он рассмотрел работы П. П. Блонского, Т. Циэна и др. В своих исследованиях Л. В. Занков отмечал необходимость создания критериев, по которым можно разграничить степени умственной отсталости. По мне-



нию учёного, это было особенно важно, поскольку при отборе детей во вспомогательные школы были случаи попадания в них нормально развивающихся детей, а также детей с другими отклонениями в развитии, например – с нарушениями слуха.

Необходимость усовершенствования отбора во вспомогательную школу стала импульсом для разработки Л. В. Занковым методики исследования умственно отсталых детей. Л. В. Занков отмечал, что для того, чтобы исследовать ребёнка с умственной отсталостью, необходимо сначала рассмотреть общий вопрос о соотношении развития нормального и умственно отсталого ребёнка. Данная проблема разрабатывалась ещё до революции Г. Я. Трошиным, после революции получила развитие в трудах Л. С. Выготского, в дальнейшем была разработана в трудах Занкова.

Многие авторы отмечали, что в развитии умственно отсталого ребёнка вряд ли возможно найти какие-либо закономерности, поскольку оно не подчиняется тем закономерностям, по которым проходит развитие нормально развивающегося ребёнка. Л. В. Занков был против данной позиции. Вслед за Г. Я. Трошиным и Л. С. Выготским он выдвигает положение об общности основных законов развития нормального и умственно отсталого ребёнка. В своих исследованиях Л. В. Занков подтверждает это фактически, рассматривая эту проблему в ходе исследования разных сторон развития умственно отсталых детей (антропометрические показатели, особенности когнитивной сферы). Исследование показывает схожесть развития и ту же последовательность стадий в развитии умственно отсталых детей с нормально развивающимися детьми. При этом Л. В. Занков отмечает глубокое своеобразие развития умственно отсталых детей. Он критикует количественный подход к развитию умственно отсталого ребёнка, представленный в ряде работ зарубежных исследователей. В этих работах отмечается, что умственно отсталые дети отличаются от нормально развивающихся исключительно количеством знаний, умений и навыков и т. д.

В работах Л. В. Занкова убедительно доказано, что проблема не в том, что умственно отсталый ребёнок опаздывает в своём развитии на несколько лет по сравнению с нормально развивающимся, а в том, что он на всех ступенях своего развития развивается иначе, чем нормально развивающийся ребёнок.

Разрабатывая проблемы диагностики умственной отсталости, Л. В. Занков резко критиковал симптоматический подход к диагностике умственной отсталости. По его мнению, многие исследователи ставили диагноз, опираясь только на исследование симптомов. Он же считал, что необходимо использовать синдромологический и нозоло-

гический подходы, то есть вскрывать причины и механизмы умственной отсталости.

Вслед за Л. С. Выготским, он развивал идеи диагностики развития применительно к умственно отсталым детям. Он отмечал, что исследование умственно отсталых детей без учёта особенностей их развития искажало результаты диагностики и в результате получалось, что все признаки, характеризующие умственно отсталого ребёнка вытекали из первичного биологического дефекта.

В работах Л. В. Занкова обосновано, что пути познания личности умственно отсталого ребёнка должны основываться на дифференцированном изучении отдельных сторон его личности, что позволит получить значительный материал, характеризующий последовательность развития умственно отсталого ребёнка в онтогенезе. Развивая идеи диагностики развития Л. С. Выготского по отношению к умственно отсталым детям, Л. В. Занков отмечает, что факты, которые были добыты в результате динамического исследования личности умственно отсталого ребёнка, должны быть подвергнуты качественному анализу, что позволит вскрыть генетические связи, лежащие в основе развития и личности умственно отсталых детей.

Наряду со значительными исследованиями в области олигофренопсихологии, Л. В. Занков внёс большой вклад в становление сурдопсихологии как науки. Работы Л. В. Занкова совместно с И. М. Соловьёвым были одними из первых в специальной психологии, в которых систематизировались и обобщались сведения о психологии глухих детей.

В 20-е – 30-е годы XX века сурдопсихология была наименее разработанной отраслью специальной психологии. В те годы существовали лишь немногочисленные зарубежные исследования в области сурдопсихологии и несколько отечественных (А. В. Владимирский, А. Н. Поросятников). Именно поэтому необходимо было создать работу по сурдопсихологии, способную помочь педагогам-практикам получить представление о психологических особенностях глухих детей. В работе Л. В. Занкова и И. М. Соловьёва анализируются преимущественно особенности познавательной деятельности детей с нарушениями слуха. Исследователи опираются на работы других исследователей, написанные ранее. При этом оригинальность их работы состоит в том, что они собрали отрывочные данные, систематизировали их и экспериментально подтвердили, либо опровергли. В данной работе показано, что процесс обучения глухих невозможно адекватно осуществлять без знания психологических особенностей глухих детей.

В рассматриваемой нами работе Л. В. Занкова «Очерки психологии глухого ребёнка» три главы. В одной из глав автор обобщил

экспериментальные данные относительно особенностей запоминания и воспроизведения детьми, лишёнными слуха, предметов, ряда слов, предложений и текстов. Данная глава построена на сопоставлении материала, полученного при исследовании глухих детей, с материалом, полученным при исследовании нормально развивающихся. Именно поэтому данная глава имеет большое значение, как для общей, так и для специальной психологии. В двух других главах Л. В. Занков рассматривает своеобразие речи глухих учащихся на разных этапах обучения. Автор рассматривает как вербальные, так и невербальные средства коммуникации. Им показаны особенности жестовой речи глухих и словесной речи, проведено соотношение этих видов речи, их формирование и взаимное влияние на разных ступенях обучения.

Исследователи наследия Л. В. Занкова в области обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии (О. К. Агавелян, О. В. Калинина, В. Г. Петрова) сходятся во мнении, что научная деятельность Л. В. Занкова как организатора и исследователя оказала значительное влияние на становление и развитие обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в СССР.

### **Список используемой литературы**

1. Коджаспирова Г. М. Педагогика. – М., 2003.
2. Петрова В. Г. Л. В. Занков и дефектология (к девяностолетию со дня рождения) // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 71.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. В. ЗАНКОВ**

Смирнова Александра Андреевна, ОЛИГ-1601

Леонид Владимирович Занков (23 апреля (6 мая) 1901 – 27 ноября 1977) – доктор педагогических наук, советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии.

Родился в семье русского офицера. В 1916 г. он закончил гимназию в Москве. В 1918 году недавний гимназист начал работать учителем в сельской школе в Тульской области. С 1919 года является воспитателем и заведующим сельскохозяйственными колониями, сначала в тамбовской, а затем – в Московской области.

В 1922–1925 гг. – учится в МГУ на факультете общественных наук. Здесь Занков знакомится с Выготским и под его руководством участвует в экспериментальных педагогических исследованиях по

проблемам памяти. В 1925 году – окончил факультет общественных наук, но после окончания был оставлен в аспирантуре Института психологии при Московском госуниверситете, где под руководством того же Выготского начинает исследование психики и особенности обучения аномальных детей. В 1935 году организовал первую в СССР лабораторию специальной психологии. Занимался исследованиями детей с задержкой умственного развития. Одним из первых стал употреблять этот термин по отношению к детям, которых было принято называть «умственно отсталыми», подчеркивая тем самым качественное отличие их психического развития.

С 1929 года ведет научно-исследовательскую работу в НИИ дефектологии, которая продолжается до 1951 года. В 1945 г. Л. В. Занков избирается Членом-корреспондентом АПН РСФСР, а в 1955 – действительным членом АПН РСФСР. После реорганизации академии в 1968 году избирается действительным членом АПН РСФСР. Состоял в Отделении теории и истории педагогики. В 1951 году Л.В. Занкова назначают на пост зам. директора по науке НИИ теории и истории педагогики АПН в котором он работает в этой должности до 1955 года. Затем руководит лабораторией в этом институте до своей смерти в 1977 году.

Л. В. Занков был женат на советской оперной певице Анне Иосифовне Малюте. У них есть дочь – Наталья Леонидовна, которая была пианисткой.

В 1942 году Л.В. Занков защищает докторскую диссертацию на тему «Психология воспроизведения». Вместе с сотрудниками своей лаборатории в 60-х гг. XX столетия разработал новую дидактическую систему, способствующую общему психическому развитию школьников.

Основными принципами её являются следующие:

- высокий уровень трудности;
- ведущая роль в обучении теоретических знаний, линейное построение учебных программ;
- продвижение в изучении материала быстрыми темпами с непрерывным сопутствующим повторением и закреплением в новых условиях;
- осознание школьниками хода умственных действий;
- воспитание у учащихся положительной мотивации учения и познавательных интересов, включение в процесс обучения эмоциональной сферы;
- гуманизация взаимоотношений учителей и учащихся в учебном процессе;
- развитие каждого учащегося данного класса.

В системе Л. В. Занкова урок имеет гибкую структуру. На нём

организуются дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду. Широко используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов. Данная система акцентирует внимание учителя на развитии у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически.

С именем выдающегося отечественного психолога и педагога Л. В. Занкова связано становление и развитие обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии СССР.

С изучением, обучением и воспитанием детей с отклонениями в развитии Л. В. Занков был связан ещё в начале своей научно-педагогической деятельности. С конца 20-х годов XX века Л. В. Занков начинает работать в научно-практическом институте дефектологии (ныне – Институте коррекционной педагогики РАО). Свою деятельность в этом институте он начал в психологической лаборатории. В эти годы научно-практический институт дефектологии был научным центром, который осуществлял разработку основных проблем обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в СССР.

После смерти Л. С. Выготского Л. В. Занков стал одним из руководителей данного института. Он продолжил теоретические научные поиски в области изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, начатые Л. С. Выготским. Многие теоретические положения, разработанные в трудах Л. В. Занкова, легли в основу разработки основных проблем дефектологии.

Особенно значимы работы Л. В. Занкова в области психологии детей с отклонениями в развитии. Он – один из тех, кто создал фундамент специальной психологии. В его трудах ставятся многочисленные проблемы изучения психики детей с отклонениями в развитии. Он изучал познавательные возможности умственно отсталых детей, развитие словесной речи у глухих, особенности формирования мимической и жестиккулярной речи глухих, проблемы памяти у школьников с отклонениями в развитии.

Значительное внимание Л. В. Занков уделял общим проблемам обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

Особенно важной проблемой, нуждающейся в разработке, по мнению Л. В. Занкова, является проблема обучения и развития ребёнка. Он глубоко разработал данную проблему на примере детей с отклонениями в развитии. В частности, он разрабатывал данную проблему на примере психолого-педагогического изучения умственно-отсталых детей. Им совместно с сотрудниками было проведено боль-

шое количество экспериментов, в результате которых был накоплен целый ряд научно обоснованных фактов. В работах Л. В. Занкова была научно обоснована важность обучения и воспитания умственно отсталых детей. Он отмечал исключительное значение воспитательных воздействий для развития познавательной сферы умственно отсталых детей. При этом, он обосновывал необходимость именно коррекционно-воспитательных воздействий, которые учитывают особенности развития ребёнка и опираются на его компенсаторные возможности.

Л. В. Занков был организатором и непосредственным исследователем психического развития умственно отсталых детей, изучаемого в динамике их обучения в специальной школе.

В трудах Л. В. Занкова рассматривались проблемы значительно-го отличия всего содержания обучения умственно отсталых детей от содержания обучения нормально развивающихся школьников. Он отмечал нежелательность цензового характера образования для умственно отсталых школьников, был противником копирования программы массовой школы для вспомогательных школ. По мнению Л. В. Занкова, без соблюдения вышеперечисленных требований умственно отсталые школьники лишь формально усваивают материал, а не осваивают его во внутренне психическом плане. Л. В. Занков был основоположником развивающего обучения в СССР. В его трудах глубоко обоснована необходимость создания специальных психолого-педагогических условий для усвоения школьниками знаний, умений и навыков.

В работах Л. В. Занкова получила разработку проблема взаимодействия словесных и наглядных средств в обучении умственно отсталых детей. В специальной педагогике, с давнего времени отмечалось, что мышление умственно отсталых детей находится на низком уровне, и особенно страдают словесно-логические формы мышления. Именно поэтому акцент делался на применение наглядных методов в обучении умственно отсталых детей. Л. В. Занков отмечал необходимость чередования наглядных и словесных средств обучения. Он сформулировал положение о том, что ведущим принципом организации обучения умственно отсталых детей должно стать повышение роли словесных средств в процессе перехода учащихся из класса в класс.

Глубокие исследования Л. В. Занкова и его сотрудников контингента специальных школ показали, что в них имеются дети, которые нуждаются в других формах обучения, чем умственно отсталые. В дальнейшем эти исследования дали толчок выделению специальной группы детей, получивших название «дети с задержкой психического развития».

Л. В. Занковым были написаны фундаментальные работы, посвящённые психологии умственно отсталых детей, которые явились

одними из первых в СССР.

В своих исследованиях Л. В. Занков отмечал важность и необходимость создания критериев, по которым можно разграничить степени умственной отсталости.

Необходимость усовершенствования отбора во вспомогательную школу стала импульсом для разработки Л. В. Занковым методики исследования умственно отсталых детей. Л. В. Занков отмечал, что для того, чтобы исследовать ребёнка с умственной отсталостью, необходимо сначала рассмотреть общий вопрос о соотношении развития нормального и умственно отсталого ребёнка. Данная проблема разрабатывалась ещё до революции Г. Я. Трошиным, после революции получила развитие в трудах Л. С. Выготского, в дальнейшем была разработана в трудах Занкова.

Многие авторы отмечали, что в развитии умственно отсталого ребёнка вряд ли возможно найти какие-либо закономерности, поскольку оно не подчиняется тем закономерностям, по которым проходит развитие нормально развивающегося ребёнка. Л. В. Занков был против данной позиции. Вслед за Г. Я. Трошиным и Л. С. Выготским он выдвигает положение об общности основных законов развития нормального и умственно отсталого ребёнка. Исследование показывает схожесть развития и ту же последовательность стадий в развитии умственно отсталых детей с нормально развивающимися детьми. При этом Л. В. Занков отмечает глубокое своеобразие развития умственно отсталых детей. Он критикует количественный подход к развитию умственно отсталого ребёнка, представленный в ряде работ зарубежных исследователей. В этих работах отмечается, что умственно отсталые дети отличаются от нормально развивающихся исключительно количеством знаний, умений и навыков и т. д.

В работах Л. В. Занкова убедительно доказано, что проблема не в том, что умственно отсталый ребёнок опаздывает в своём развитии на несколько лет по сравнению с нормально развивающимся, а в том, что он на всех ступенях своего развития развивается иначе, чем нормально развивающийся ребёнок.

Разрабатывая проблемы диагностики умственной отсталости, Л. В. Занков резко критиковал симптоматический подход к диагностике умственной отсталости. По его мнению, многие исследователи ставили диагноз, опираясь только на исследование симптомов. Он же считал, что необходимо использовать синдромологический и нозологический подходы, то есть вскрывать причины и механизмы умственной отсталости.

Вслед за Л. С. Выготским, он развивал идеи диагностики разви-

тия применительно к умственно отсталым детям. Он отмечал, что исследование умственно отсталых детей без учёта особенностей их развития искажало результаты диагностики и в результате получалось, что все признаки, характеризующие умственно отсталого ребёнка, вытекали из первичного биологического дефекта.

В работах Л. В. Занкова обосновано, что пути познания личности умственно отсталого ребёнка должны основываться на дифференцированном изучении отдельных сторон его личности, что позволит получить значительный материал, характеризующий последовательность развития умственно отсталого ребёнка в онтогенезе.

Наряду со значительными исследованиями в области олигофренопсихологии, Л. В. Занков внёс большой вклад в становление сурдопсихологии как науки. Работы Л. В. Занкова совместно с И. М. Соловьёвым были одними из первых в специальной психологии, в которых систематизировались и обобщались сведения о психологии глухих детей.

В 20-е – 30-е годы XX века сурдопсихология была наименее разработанной отраслью специальной психологии. Именно поэтому необходимо было создать работу по сурдопсихологии, способную помочь педагогам-практикам получить представление о психологических особенностях глухих детей. В работе Л. В. Занкова и И. М. Соловьёва анализируются преимущественно особенности познавательной деятельности детей с нарушениями слуха. В рассматриваемой нами работе Л. В. Занкова «Очерки психологии глухого ребёнка» три главы. В одной из глав автор обобщил экспериментальные данные относительно особенностей запоминания и воспроизведения детьми, лишёнными слуха, предметов, ряда слов, предложений и текстов. Данная глава построена на сопоставлении материала, полученного при исследовании глухих детей, с материалом, полученным при исследовании нормально развивающихся. Именно поэтому данная глава имеет большое значение, как для общей, так и для специальной психологии. В двух других главах Л. В. Занков рассматривает своеобразие речи глухих учащихся на разных этапах обучения. Автор рассматривает как вербальные, так и невербальные средства коммуникации. Им показаны особенности жестовой речи глухих и словесной речи, проведено соотношение этих видов речи, их формирование и взаимное влияние на разных ступенях обучения.

Фундаментальные исследования Л. В. Занкова оказали значительное влияние на становление и развитие специальной педагогики и психологии.

Леонид Владимирович Занков похоронен на Введенском кладбище Участок №18 в Москве.



### **Список используемой литературы**

1. Петрова В. Г. Л. В. Занков и дефектология // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 71.
2. Биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://forpsy.ru/biography/otechestvennye\\_psikhologi/zankov\\_leonid\\_vladi\\_mirovich/](http://forpsy.ru/biography/otechestvennye_psikhologi/zankov_leonid_vladi_mirovich/).

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. В. ЗАНКОВ**

Безрукова Алёна Сергеевна, ОФПД-1501

Леонид Владимирович Занков (10 апреля 1901 – 27 ноября 1977) – советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии. Ученик Льва Семёновича Выготского. Проводил экспериментальные исследования развития детей, в которых выявлялись условия эффективного обучения. Рассматривал проблему факторов обучения и развития обучающихся, в частности взаимодействия слова и наглядности в обучении.

Занков Леонид Владимирович родился в 1901 году Российской империи, в городе Варшава.

Свою педагогическую деятельность начал достаточно рано, с 1918 году работал в качестве учителя в сельской школе Тульской области.

С 1919 года он работает воспитателем и заведующим сельскохозяйственными колониями, сначала в Тамбовской затем в Московской области.

В 1925 году Леонид Владимирович Занков окончил факультет общественных наук МГУ.

С 1929 года ведёт научно-исследовательскую работу в НИИ дефектологии, которая продолжается до 1951 года.

В 1935 году организовал первую в СССР лабораторию специальной психологии. Л. В. Занков занимал должность заведующего отделом специальной психологии и заместителя директора по научной работе.

С 1944 по 1947 год Л. В. Занков занимает пост директора. В 1942 году защищает докторскую диссертацию на тему «Психология воспроизведения».

В 1945 году избирается Членом-корреспондентом АПН РСФСР. Затем с 1955 избирается действительным членом АПН РСФСР, а после реорганизации академии в 1968 избирается действительным членом АПН СССР.

Состоял в Отделении теории и истории педагогики. В 1951 году

Леонида Владимировича назначают на пост заместителя директора по науке НИИ теории и истории педагогики АПН, в котором он работает в этой должности до 1955 года. Затем руководит лабораторией в этом институте до своей смерти в 1977 году.

Занков Леонид Владимирович наиболее известен в отечественной педагогике как разработчик концепции развивающего обучения. В литературе данная концепция употребляется под названием «Дидактическая система Занкова».

Система, которую разработал Леонид Владимирович Занков совместно с сотрудниками лаборатории в 60-х годах XX века, направлена на общее психическое развитие школьника. В ней выделяются следующие основные принципы:

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности. Это поисковая деятельность, в которой ребенок должен анализировать, сравнивать и сопоставлять, обобщать. При этом он действует в соответствии с особенностями развития своего мозга. Обучение на высоком уровне трудности предполагает задания, «нащупывающие» верхний предел возможностей учащихся. Это не означает, что не соблюдается мера трудности, она обеспечивается путем снижения степени трудности заданий, если это необходимо.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Данный принцип предполагает, что обучающиеся в процессе упражнений ведут наблюдения над материалом, при этом учитель направляет их внимание и ведет к раскрытию существенных связей и зависимостей в самом материале. Обучающиеся подводят к уяснению определенных закономерностей, делают выводы.

3. Принцип быстрого темпа прохождения учебного материала. Изучение материала быстрым темпом противостоит топтанию на месте, однотипности упражнений при изучении одной темы. Более быстрое продвижение в познании не противоречит, а отвечает потребности детей: их больше интересует узнавать новое, чем долго повторять уже знакомый материал. Быстрое продвижение вперед в системе Занкова идет одновременно с возвращением к пройденному и сопровождается открытием новых граней. Быстрый темп прохождения программы не означает торопливости в изучении материала и спешки на уроках.

4. Принцип осознания процесса учения самими обучающимися обращен как бы внутрь – на осознание самим обучающимся протекания у него процесса познания: что он до этого знал, а что нового еще ему открылось в изучаемом предмете, рассказе, явлении. Такое осознание определяет наиболее правильные взаимоотношения человека с окружающим миром, а впоследствии развивает самокритичность как черту личности.

Принцип осознания обучающимися самого процесса обучения направлен на то, чтобы дети задумывались, зачем нужны знания.

5. Принцип целенаправленной и систематической работы учителя над общим развитием всех учащихся, в том числе и слабых. Этот принцип подтверждает высокую гуманную направленность дидактической системы Л. В. Занкова. Все дети, если у них нет каких-либо патологических нарушений, могут продвигаться в своем развитии. Сам же процесс развития идет то замедленно, то скачкообразно. Л. В. Занков считал, что слабые и сильные обучающиеся должны учиться вместе, где каждый обучающийся вносит в общую жизнь свою лепту. Любое обособление он считал вредным, так как дети лишаются возможности оценить себя на другом фоне, что мешает продвижению учащихся в их развитии.

Все вышеперечисленные принципы образовательной системы Л. В. Занкова согласуются с возрастными особенностями обучающихся младшего школьного возраста, позволяют раскрыть их индивидуальные возможности.

Для системы Занкова характерно более богатое содержание образования, обеспечивающее многообразие видов деятельности обучающихся.

В данной системе реализуется одно из основных положений: в начальном образовании нет главных и неглавных предметов, каждый предмет значим для общего развития ребенка, под которым подразумевается развитие его познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей. Урок имеет гибкую структуру. На нём организуются дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду. Широко используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность обучающихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов. Данная система акцентирует внимание учителя на развитии у детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически.

Важной особенностью системы Л. В. Занкова является то, что процесс обучения мыслится как развитие личности ребенка, то есть обучение должно быть ориентировано не столько на весь класс как единое целое, сколько на каждого конкретного обучающегося. Другими словами, обучение должно быть личностно ориентированным. При этом ставится цель не «подтянуть» слабых обучающихся до уровня сильных, а раскрыть индивидуальность и оптимально развить каждого обучающегося, независимо от того считается ли он в классе «сильным» или «слабым».

С именем выдающегося отечественного психолога и педагога

Л. В. Занкова связано становление и развитие обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в СССР.

Он продолжил теоретические научные поиски в области изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, начатые Л. С. Выготским. Многие теоретические положения, разработанные в трудах Л. В. Занкова, легли в основу разработки основных проблем дефектологии. Особенно значимы работы Л. В. Занкова в области психологии детей с отклонениями в развитии. Он – один из тех, кто создал фундамент специальной психологии. В его трудах ставятся многочисленные проблемы изучения психики детей с отклонениями в развитии. Он изучал познавательные возможности умственно отсталых детей, развитие словесной речи у глухих, особенности формирования мимической и жестикулярной речи глухих, проблемы памяти у школьников с отклонениями в развитии.

Значительное внимание Л. В. Занков уделял общим проблемам обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

Особенно важной проблемой, нуждающейся в разработке, по мнению Л. В. Занкова, является проблема обучения и развития ребёнка. Он глубоко разработал данную проблему на примере психолого-педагогического изучения умственно-отсталых детей. Им совместно с сотрудниками было проведено большое количество экспериментов, в результате которых был накоплен целый ряд научно обоснованных фактов. В работах Л. В. Занкова была научно обоснована важность обучения и воспитания умственно отсталых детей. Он отмечал исключительное значение воспитательных воздействий для развития познавательной сферы умственно отсталых детей. При этом, он обосновывал необходимость именно коррекционно-воспитательных воздействий, которые учитывают особенности развития ребёнка и опираются на его компенсаторные возможности.

Л. В. Занков был организатором и непосредственным исследователем психического развития умственно отсталых детей, изучаемого в динамике их обучения в специальной школе.

В работах Л. В. Занкова получила разработку проблема взаимодействия словесных и наглядных средств в обучении умственно отсталых детей. В своих работах Л. В. Занков отмечал необходимость чередования наглядных и словесных средств обучения. Он сформулировал положение о том, что ведущим принципом организации обучения умственно отсталых детей должно стать повышение роли словесных средств в процессе перехода обучающихся из класса в класс.

Л. В. Занковым были написаны фундаментальные работы, посвящённые психологии умственно отсталых детей, которые явились

одними из первых в СССР.

Л. В. Занков подверг тщательному анализу работы разных авторов, посвящённые определению степени умственной отсталости. В своих исследованиях Л. В. Занков отмечал необходимость создания критериев, по которым можно разграничить степени умственной отсталости. По мнению учёного, это было особенно важно, поскольку при отборе детей во вспомогательные школы были случаи попадания в них нормально развивающихся детей, а также детей с другими отклонениями в развитии, например – с нарушениями слуха.

Необходимость усовершенствования отбора во вспомогательную школу стала импульсом для разработки Л. В. Занковым методики исследования умственно отсталых детей. Л. В. Занков отмечал, что для того, чтобы исследовать ребёнка с умственной отсталостью, необходимо сначала рассмотреть общий вопрос о соотношении развития нормального и умственно отсталого ребёнка.

Подводя итоги, можно сказать о том, что научная деятельность Л. В. Занкова как организатора и исследователя оказала значительное влияние на становление и развитие обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в СССР. Опираясь на учение Л. В. Занкова о развивающем характере обучения, многие исследователи разработали теоретические основы обучения, которые особенно благоприятно влияют на развитие интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной сфер личности.

### **Список используемой литературы**

1. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 148 с.
2. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968. – 176 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Л. В. ЗАНКОВ**

Решетова Анастасия Олеговна, СДП-1701.

В конце пятидесятих годов двадцатого века появилась целая плеяда отечественных педагогов, психологов и дефектологов. И среди этой плеяды подвижников российского образования важное место занимает Леонид Владимирович Занков, чей вклад в развитие педагогической и специальной психологии невозможно переоценить.

Родился великий психолог 23 апреля 1901 года в Российской империи, в городе Варшава. Отец его был русским офицером. Леонид

Владимирович был вторым ребенком из четверых. Все дети: он, его сестра и два брата получили хорошее семейное воспитание и росли в доброжелательной атмосфере. Как в большинстве интеллигентных семей, детей обучали музыке, танцам, иностранным языкам. Будущий советский психолог успел еще до революции 1917 года получить фундаментальное гуманитарное гимназическое образование. Именно в этот период он серьезно занимается музыкой, а также литературой, которая была его любимым предметом. Так и зародилась его любовь к профессии педагога. Окончив гимназию в 1916 году, Занков прекрасно владел и Французским, и Немецким языками [1].

После окончания гимназии он работал учителем и воспитателем в распространенных в то время сельскохозяйственных колониях. В частности, с 1920 по 1922 г. заведовал колонией «Островня» Московской области. Молодой педагог делал все возможное, чтобы создать в колонии благожелательную обстановку, взаимное расположение между воспитанниками и воспитателями, атмосферу творчества, стремления к познанию окружающего мира [1, с. 258].

Затем, в 1922–1925 гг. он учился в МГУ на факультете общественных наук. В этот период произошла знаковая для него встреча с Львом Семеновичем Выготским, под руководством которого начал исследования психики и особенностей обучения аномальных (или, как тогда говорили, «дефективных») детей, также Леонид Владимирович участвовал в экспериментальных педагогических исследованиях по проблемам памяти. Скорее всего, известность Л. С. Выготского, как крупного, ярчайшего представителя науки, его личные и профессиональные качества руководителя стали для начинающего ученого Л. В. Занкова высоким образцом для подражания [1].

В 1929 г. Занков стал заместителем по научной работе в Экспериментальном дефектологическом институте. Директором института был назначен известный в то время педагог-дефектолог И. И. Данишевский. Научным руководителем психологических лабораторий был Л. С. Выготский. Впоследствии заведование лабораториями перешло к Леониду Владимировичу, а с 1944 по 1951 г. он был и директором Института дефектологии [1].

Несомненно, Леонид Владимирович был яркой, многогранной личностью, но весьма противоречиво воспринимавшейся окружающими его людьми. Его сотрудники, ученики, школьные учителя, с которыми он на протяжении всей своей жизни работал в теснейшем контакте, преклонялись перед ним, но были и такие, кто считал его гордым, замкнутым человеком. Производил он такое впечатление прежде всего из-за некоторых черт своего характера. А именно: ответственно-

сти и четкой дисциплины. Он был человеком исключительной организованности. Его беспредельной преданности науке не могли помешать ни плохое состояние его здоровья, ни какие-либо конъюнктурные общественные условия. От своих сотрудников неукоснительно требовал такой же дисциплины. Без каких-либо важных причин нельзя было не успеть написать план или статью. Все знали, что «не успеть» категорически нельзя, хотя «разноса» в обычном смысле никогда не было. Он не повышал голоса, но его лицо оставалось каменным, а недовольство выражалось в холодно-вежливой форме. Опоздавший сотрудник или аспирант мог услышать примерно такие слова: «Как жаль, что вы не пришли вовремя. Я ждал вас, теперь у меня другие дела. Вас устроит (называлось число и время)? Всего вам доброго». Конечно, такая внешняя холодность не могла вызвать положительных чувств у «пострадавшего» да и вообще у окружающих. Его эмоциональность, открытость проявлялись не часто, но если проявлялись, то заражали окружающих своей искренностью, глубиной, вселяли уверенность, чувство надежности. Мария Васильевна Зверева – ближайший соратник Леонида Владимировича Занкова и продолжатель его идей. С момента открытия лаборатории и до последних дней жизни она была сначала ближайшим помощником Леонида Владимировича в разработке проблемы оптимального развития детей в период их активного личностного становления, а затем продолжила начатое им дело. Зверева вспоминала: «Впервые, я встретила Леонида Владимировича в начале 1944 года, когда после окончания дефектологического факультета и года работы в школе глухонемых по совету И. А. Соколянского пришла подавать заявление в только что открывшуюся аспирантуру при НИИ дефектологии. Меня поразило его улыбчивое, открытое лицо, лучистые глаза. После короткой беседы с ним, его каких-то расспросов мне показалось, что я обязательно буду принята, хотя еще предстояли экзамены. Потом на протяжении многих лет работы под его руководством мне не раз приходилось слышать от других, особенно от учителей, о его необыкновенных глазах, лучистых и теплых» [1].

Затем, в 1951 г. начался новый этап в научной деятельности Л. В. Занкова: он стал работать в Научно-Исследовательском Институте теории и истории педагогики АПН СССР заместителем директора по науке и организовал лабораторию экспериментальной дидактики, впоследствии переименованную в лабораторию проблем обучения и развития. Переход в педагогику был отличной возможностью для Л. В. Занкова применить его психологические познания, для исследования проблем развития ребенка, для влияния на школьную практику. Прекрасное знание психологических особенностей детей помогло ему

в разработке методов обучения, и в частности, в разработке вопроса о сочетании слова и наглядности в учебном процессе. Именно Л. В. Занков впервые ввел в педагогику психологические методы изучения ребенка. На должности заместителя директора Занков работал до 1955 года, затем руководил лабораторией в этом институте до своей смерти в Москве в 1977 году [1].

#### *Вклад в дефектологию и научная деятельность*

Леонид Владимирович Занков внес огромный вклад в развитие педагогической и специальной дефектологии. Его взгляды на проблемы воспитания умственно отсталых и глухих детей анализировались в трудах многих известных дефектологов.

Изучая развитие психики детей, ученый работал на стыке двух наук – педагогики и психологии. Говоря о вкладе Занкова в педагогику, нельзя не упомянуть о том, что он проводил экспериментальные исследования детского развития для определения наиболее эффективных условий обучения. И в 60-х гг. с сотрудниками своей лаборатории разработал новую дидактическую систему, способствующую общему психическому развитию школьников, основными принципами которой являются: высокий уровень трудности (трудность заключается в том, чтобы познать сущность изучаемых явлений, связей и зависимостей между ними); ведущая роль в обучении теоретических знаний, линейное построение учебных программ (одним из важнейших аспектов принципа является усвоение детьми терминов не как просто заученное наизусть, а исполнять важное условие правильного обобщения и формирования понятия); продвижение в изучении материала быстрыми темпами с непрерывным сопутствующим повторением и закреплением в новых условиях (это означает непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями, отказ от топтания на месте, от однообразного повторения пройденного.); осознание школьниками хода умственных действий; воспитание у учащихся положительной мотивации учения и познавательных интересов, включение в процесс обучения эмоциональной сферы; гуманизация взаимоотношений учителей и учащихся в учебном процессе; развитие каждого учащегося данного класса. В рамках этой системы урок имеет гибкую структуру и предусматривает дискуссии по изученному материалу, дидактические игры, творчество и активную самостоятельную деятельность учеников. Занков призывал учителей выстраивать процесс обучения от ученика, опираясь на его личность [2; 3].

В 30-е, 40-е годы вместе со своими сотрудниками занимался исследованиями проблем памяти младших школьников, которые нашли отражение в таких его трудах, как «Психология воспроизведения»



(1942 г.), монографиях «Память школьника» (1943 г.) и «Память» (1952 г.), а также в значительном числе его статей.

Экспериментально-педагогические исследования по проблемам дидактики отражены в книгах «Дидактика и жизнь», «Беседы с учителями». В монографии «Обучение и развитие» общее развитие рассматривается как целостное движение психики. Занков писал: «В изучении хода общего развития мы исходим из представления о целостности развития... Общее психическое развитие ребенка происходит как поступательное движение его взаимодействия с окружающим миром». Основными критериями уровня развития Занков определил развитие наблюдательности, абстрактного мышления, практических действий [4].

Особенно значимые работы Занков написал в области психологии детей с отклонениями в развитии. В работах Л. В. Занкова получила разработку проблема взаимодействия словесных и наглядных средств в обучении умственно отсталых детей. Большой интерес представляет монография «Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении» (1958 г.). Здесь ученый показал возможность использования педагогического эксперимента, когда меняются способы сочетания слов и наглядности и влияние этих изменений на развитие психики детей. Особенно важной проблемой, нуждающейся в разработке, как считал Л. В. Занков, была проблема обучения и развития ребёнка. В частности, он разрабатывал данную проблему на примере психолого-педагогического изучения умственно-отсталых детей. Им совместно с сотрудниками было проведено большое количество экспериментов, в результате которых было накоплено огромное количество обоснованных фактов. Он подчеркнул важность обучения и воспитания умственно отсталых детей и отметил исключительное значение воспитательных воздействий для развития их познавательной. При этом, он обосновывал необходимость именно коррекционно-воспитательных воздействий, которые учитывают особенности развития ребёнка и опираются на его компенсаторные возможности. Занков убедительно доказал, что проблема не в том, что ребёнок с умственной отсталостью опаздывает в своём развитии на несколько лет по сравнению с нормально развивающимся, а в том, что он на всех ступенях своего развития развивается иначе, чем нормально развивающийся ребёнок [5].

Труд Л. В. Занкова, его исследовательская, общественно-научная и педагогическая деятельность получили высокую оценку правительства. Он был награжден высшей наградой Родины – орденом Ленина, двумя орденами Трудового Красного Знамени и рядом медалей [1].

В заключении хочется отметить, что проделанная этим замечательным ученым работа не осталась только в истории и не потеряла

своей значимости для современной педагогики. Переиздаются его научные труды, результаты его исследований самым активным образом применяются в школьной практике: его дидактическая система, которая по почину учителей нередко называется «занковской», признана в качестве государственной; учебники, создаваемые в рамках этой системы, получили статус федерального комплекта учебников.

### **Список используемой литературы**

1. Зверева М. В., Нечаева Н. А., Петрова В. Г. Леонид Владимирович Занков. Психолог, дефектолог, педагог (1901–1977) // Выдающиеся психологи Москвы. – С. 257–272.
2. Занковские педагогические чтения. 2016–2017: материалы VIII Всероссийских Занковских педагогических чтений. – Издательский дом «Федоров», 2018. – 304 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогика. – М., 2003.
4. Занков Л. В. Обучение и развитие. – 1975. – 440 с.
5. Калинина О. В. Жизненный и творческий путь Л. В. Занкова (к 100-летию юбилею) // Диагностика и коррекционная работа с умственно отсталыми детьми. – Шадринск: ШГПИ, 2000. – 167 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ ЗАХАРОВ**

Степанова Полина Викторовна, СПЕЦ-1501z.

Александр Иванович Захаров, известный отечественный детский психолог и психиатр, посвятил всю жизнь психолого – психиатрической помощи детям и их родителям.

Свой многолетний опыт работы с детьми с отклонениями поведения и их родителями Александр Иванович систематизировал и опубликовал более 70 научных трудов, из них 18 монографий [1].

Впервые предлагается авторская модель общего патогенеза неврозов у детей в виде взаимодействия следующих факторов:

- 1) конституция и нервно-соматическая ослабленность организма;
- 2) преморбидные особенности и возраст;
- 3) неблагоприятная жизненная ситуация;
- 4) психическая травма и внутренний конфликт;
- 5) нервно-психическое напряжение;
- 6) патофизиология;
- 7) изменение личности [3].

Впервые описана функциональная специализация полушарий в

клинике неврозов. Показан механизм формирования различных клинических форм неврозов у детей, исходя из динамики межполушарной асимметрии [2, с. 9].

Разработана концепция страхов у детей, куда входят реальные и воображаемые, острые и хронические, ситуативные и личностные, «нормальные» и патологические, а также внушенные страхи. Изучена их распространенность и предложены нормативы встречаемости в соответствии с возрастом у мальчиков и девочек, описан феномен перекреста природных и социальных страхов у подростков [3].

К условиям устранения страхов относятся рассмотрение страхов с позиций ребенка, учет этиологии страхов (внушенные, ситуационные, личностные) и готовность родителей к перестройке взаимоотношений в семье и изменению воспитательных воздействий.

А. И. Захаров рассматривает такие варианты отклонений в поведении детей, как нормативный и патологический варианты привязанности детей к родителям; проблемы в эмоциональном развитии; проблемы адаптации детей к дошкольным учреждениям и школе; патологические привычки и т. д. [1].

Впервые в России в систематизированном виде представлена патогенетическая личностно ориентированная индивидуальная, групповая и семейная психотерапия неврозов у детей и подростков.

Особое внимание уделяется влиянию бабушек и дедушек на детей, которые являются родителями, и внуков; феномену закрепления патологических стереотипов меж поколенных отношений, что приводит к отклонениям в поведении у детей и подростков [2, с. 137].

Основными методами психотерапии являются разъясняющая психотерапия, применение в психотерапии изобразительного творчества, игровая психотерапия, внушение и гипнотерапия [3].

Захаров Александр Иванович – один из самых известных психотерапевтов и клинических психологов в России, который изучал этиопатогенез отклонений поведения у детей и подростков, невротических нарушений в их развитии [1].

Внес большой вклад в разработку патогенетической личностно-ориентированной психотерапии неврозов у детей [2, с. 140].

На основе многолетней практики работы с детьми и обобщения более 2000 наблюдений убедительно доказывает основную роль нарушенных взаимоотношений в семье трех поколений и неправильного воспитания без учета личностных особенностей детей в формировании неврозов и отклонений в поведении у них [1].

### **Список используемой литературы**

1. Захаров А. И. Биография [Электронный ресурс] // Энциклопедия практической психологии. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/zaharovzpt-aleksandr-ivanovich>, (дата обращения: 14.11.2018).
2. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия: монография. – М.: Изд-во «Эксмо-Пресс», 2000. – 448 с.; Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка.
3. Захаров А. И. Детская психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.childpsy.ru/lib/authors/id/10669.php> (дата обращения: 14.11.2018).

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: С. А. ЗЫКОВ**

Бронских Алёна Тимофеевна, СП-1601

Имя Сергея Александровича Зыкова (1907–1974 гг.), доктора педагогических наук, профессора, хорошо известное отечественным и зарубежным сурдопедагогам, связывается в первую очередь с созданием оригинальной системы обучения глухих детей языку, с введением в учебный процесс предметно-практического обучения. Однако этим не ограничивается вклад С. А. Зыкова в сурдопедагогику. Сергей Александрович Зыков широко известен среди дефектологов своей плодотворной преобразующей деятельностью в области сурдопедагогики.

Закончив школу II ступени в г. Твери и пройдя педагогическую практику, 18-летний юноша был назначен учителем и заведующим Поддубьевской школы. С этого времени вся трудовая деятельность С. А. Зыкова была связана с просвещением, с народным образованием, с жизнью страны: он боролся с неграмотностью, за коллективный труд в сельском хозяйстве, участвовал в войне, решал задачи ликвидации последствий войны в области образования.

Благодаря своей сестре Антонине Александровне, которая работала учителем школы для глухонемых детей, С. А. Зыков познакомился с этим родом педагогической деятельности и после двухмесячного испытательного срока в декабре 1929 г. был назначен сурдопедагогом в Карачевскую школу.

Потребность в знаниях привела С. А. Зыкова в 1932 году в Перервенскую школу для глухонемых, в которой к этому времени был накоплен большой опыт обучения, в Московский городской педагогический институт. Получив специальность сурдопедагога, С. А. Зыков

перешел на работу в Московскую школу для глухонемых № 384. В марте 1946 г. С. А. Зыков пришел на работу в Институт дефектологии АПН РСФСР, где с 1948 года до последних дней жизни возглавлял сектор обучения и воспитания глухих детей. Более 20 лет С. А. Зыков был членом редколлегии «Жизнь глухих».

Становление С. А. Зыкова как сурдопедагога-практика, сурдопедагога-ученого проходило на фоне существенных изменений в социальной, общественной, научной жизни страны. Для сурдопедагогов особенно было важно совещание 1938 года, которое на многие годы определило направления развития науки и практики обучения детей с нарушениями слуха. С. А. Зыков отмечал: «... в дело обучения глухонемых внесено много путаницы. ... это предъявляет требование самого строгого критического пересмотра теории и практики обучения глухонемых в целях решительного устранения ошибок...».

Когда началась педагогическая деятельность С. А. Зыкова, была написана работа Л. С. Выготского «Принципы социального воспитания глухонемых детей», в которой дается оценка складывающейся в РСФСР системы обучения глухонемых детей. Отмечая успехи сурдопедагогики, Л.С. Выготский вместе с тем пишет: «...мы до сих пор не имеем научно разработанной и авторитетной системы - ни в виде педагогической теории воспитания глухонемого ребенка, ни в виде психологической теории его возрастного развития и особенностей физических, связанных с недостатками слуха и социальным дефектом – отсутствием устной речи». Обучение устной речи Л. С. Выготский называл кардинальным вопросом в воспитании детей. К выводу о необходимости внести изменения в первоначальное обучение языку глухонемых пришел и С. А. Зыков. Будучи учителем Перервенской, а затем Московской школы № 384, С. А. Зыков попробовал обучать детей грамоте иначе, внес свои изменения в учебный процесс. Его опытом заинтересовались в Наркомпросе РСФСР и предложили оформить материалы в виде «Букваря». По сложившимся в то время подходам обучение грамоте по существу сливалось с обучением устной речи на основе буквосложения. С. А. Зыков предлагал развести эти два процесса и использовать звуковые образы.

В первоначальном периоде обучения русскому языку С. А. Зыков выделил три раздела: устная речь; письменная речь; обучение грамоте. Каждый из разделов имел свои задачи обучения, свое время начала работы, но главное – они не были изолированы один от другого, а объединялись единой целью – обучение детей словесной речи. Автор дистанцируется от устного и письменного метода, критикуя их, доказывает, что это не методы, а системы обучения, которые имеют

свои методы обучения устной, письменной речи. С. А. Зыков раскрывает свое несогласие с существовавшим в то время пониманием звукового (аналитико-синтетического метода) обучения устной речи. Этот метод, отмечал автор, обеспечивает работу над звуком, взятым из живой речи и вновь включенным в живую речь. Буква может быть показана только тогда, когда звук, обозначаемый буквой, произносится правильно. Работа со страницами букваря, т. е. чтение и письмо букв, начинается после проведения всей работы со звуком. Обучение чтению и письму, отмечал автор, «является мостиком, благодаря которому устная и письменная речь постепенно соединяются в одно русло словесной речи». Так появилась первая работа «Методика первоначального обучения глухонемых детей русскому языку», которая вышла в свет вместе с «Букварем» в 1940 году.

По материалам исследования С. А. Зыковым была написана монография «Обучение глухонемых детей грамоте». В дополнение к монографии по обучению грамоте, методическим рекомендациям, изложенным в статьях, «Букваре», С. А. Зыковым были разработаны таблицы по обучению грамоте неслышащих с подробной методической запиской. Однако неудовлетворенность результатами речевого развития воспитанников школ для неслышащих побуждала С. А. Зыкова искать путь повышения качества работы по русскому языку.

В 1955 году С. А. Зыков начинает экспериментальную работу по обучению языку по принципу формирования речевого общения, т. е. такую систему обучения, при которой развиваемая у школьников способность речевого общения стала бы эффективным условием овладения языком. Овладение языком как средством общения оказывалось крайне затруднено, если начинать с формирования речи в устной или письменной форме, поэтому исходной была выбрана дактильная форма речи. Преимущества новой системы обучения языку были весьма существенны. С первых месяцев обучения неслышащие школьники под руководством учителя начинали общаться словесной речью. На основе выполненных исследований С. А. Зыковым и сотрудниками были разработаны новые программы, созданы методические пособия, написан новый «Букварь», учебники. Методическое руководство «Обучение глухих детей языку», изданное в 1959 году, раскрыло всю работу в подготовительном классе по обучению дактильной, устной речи, обучению грамоте и долгие годы оставалось настольной книгой учителя и воспитателя.

Но С. А. Зыковым было отмечено, что фактически преобразования внесены лишь в обучение диалогической речи, а провозглашенный принцип связи речевого развития с различными видами деятельности

школьников не находил достаточной реализации. В связи с этим проводятся исследования по обучению монологической речи с реализацией принципа коммуникации, обучение грамматике.

Для преодоления недостатков, для развития активности и самостоятельности учащихся в учебный процесс предлагалось ввести такие виды деятельности, как предметно-практическую, изобразительную, измерительно-вычислительную и другие. Начинается новый этап в творческой деятельности С. А. Зыкова, связанный с внедрением в учебный процесс младших классов предметно-практической деятельности, с совершенствованием системы обучения языку по принципу формирования речевого общения.

Исследование убедительно доказало развивающую роль обучения с опорой на предметно-практическую деятельность, значение этого вида деятельности для развития речи, мышления учащихся с нарушением слуха, для преобразования всего сурдопедагогического процесса.

К тому же, С. А. Зыков был инициатором создания международного картинного пособия для незлышащих детей «Звездочка». Работа над этим пособием в издательстве «Просвещение» имела огромное значение для сближения сурдопедагогов социалистических стран и распространения системы обучения языку по принципу формирования речевого общения.

Таким образом, в результате проделанной работы заложены основы новой дидактической системы обучения незлышащих детей, которая может быть названа динамической, так как основывается на активной деятельности школьников и обеспечивает повышенную динамику развития.

### **Список используемой литературы**

1. Зыков С. А. Автобиография // Архив С. А. Зыкова. – 1925.
2. Зыков С. А. Методика первоначального обучения глухонемых детей русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 75.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЖАН МАРК ГАСПАР ИТАР**

Боровая Екатерина Ивановна, ОЛИГ-1601

Родился 24 апреля 1774 в Орезоне в исторический период – Эпоха Просвещения (XVIII в.). Французский врач, получивший европейскую известность как специалист по болезням уха и слуха и изобретший, в частности, устройство для определения тонкости слуха аку-

метр. В 1799 назначен врачом Парижского заведения глухонемых и с этого времени опубликовал много работ и исследований об органе слуха, давших ему европейскую славу. Его «Трактат о болезнях уха и слуха», вышедший в 1821, стал целой эпохой в науке. Кроме того отитрия (наука об ушных болезнях) обязана ему изобретением чрезвычайно остроумных инструментов для улучшения слуха. Итар ввёл такие операции, как прокол барабанной перепонки, причём он дал все показания для её использования. Своё значительное состояние он завещал Парижскому институту глухонемых и Медицинской академии, для выдачи каждые 3 года премий за лучшее сочинение по практической медицине или прикладной терапии.

Ж. Итар известен также как школьный врач, проводивший регулярные занятия по развитию остаточного слуха у глухих учеников школы аббата де Л'Эпе. Также известен как воспитатель «Аверонского дикаря», мальчика, который до двенадцати лет был изолирован от человеческого общества. Итар поставил себе целью доказать, что если заниматься с этим ребенком должным образом, он сможет стать нормально развитым. «Дикарь» приобрел некоторые навыки, но нормального уровня развития так и не достиг. К примеру, он так и не научился говорить. Опыт Ж. Итара оказал позитивное влияние как на развитие практических методов работы с умственно отсталыми детьми, так и на теоретические исследования в этой области. Результаты опыта были положены в основу всех систем воспитания и обучения слабоумных, которые создавались в первой половине XIX в.

В 1801 году Жан Марк ГаспарИтар, молодой студент-медик, принял Виктора в свой загородный дом, чтобы заниматься его развитием и составлять отчёты о его прогрессе. Он опубликовал статью в том же году и отчёт в 1806 году о своей работе с Виктором из Аверона.

Итар считал, что две вещи отличают людей от животных: эмпатия и язык. Он хотел социализовать Виктора, научить его говорить и выражать человеческие эмоции. Виктор показал значительный прогресс на раннем этапе в понимании языка и чтении простых слов, но не смог продвинуться дальше элементарного уровня. Итар писал: «В этих обстоятельствах его ухо не было органом для восприятия звуков, их артикуляции и их сочетаний, оно было ничем иным, как простым средством самосохранения, которое предупреждало о приближении опасного животного или о падении диких фруктов»

Заметив, что мальчик может произносить только букву *O*, Итар дал ему имя Виктór. Виктор вообще смог когда-либо выговорить только две фразы: *lait* (молоко) и *Oh, Dieu* (О, Боже).

По-видимому, Итар придерживался прогрессивных взглядов,



когда он воспитывал Виктора, следуя концепции Руссо, который считал, что «естественная ассоциация основана на взаимном, свободном и равном уважении между людьми»

Такое представление о том, как воспитывать и преподавать, хотя и не дало ожидаемых результатов, оказалось шагом к новым системам педагогики. Пытаясь обучить мальчика, который жил на природе, образовательный процесс можно было реструктурировать и систематизировать. Итар был признан основателем «устного образования глухих, в области отоларингологии, использования модификации поведения с детьми, имеющими тяжёлые нарушения, и специального образования для умственно отсталых и физически неполноценных».

В то время как Виктор не смог говорить на языке, которому Итар пытался его научить, он, кажется, действительно продвинулся в своем поведении по отношению к другим людям. Однажды вечером в доме Итара экономка, мадам Герен, сидела за столом и плакала по своему умершему мужу. Виктор прекратил своё занятие и продемонстрировал утешительное поведение по отношению к ней. Итар сделал сообщение об этом прогрессе

После пяти лет, в течение которых Итар занимался социальной реабилитацией этого ребёнка, он добился некоторого постепенного прогресса. Виктор понимал смысл действий и использовал то, что писатель двадцатого века Роджер Шаттак называет «языком действия», который Итар рассматривал как своего рода примитивную форму общения.

Однако Итар так и не смог заставить Виктора говорить, что он считал своим личным провалом. Он задавался вопросом, почему Виктор решил молчать, если было очевидно, что он не глухой. Также Виктор не понимал интонации голоса. Итар заявил: «Виктор был ментальным и психологическим эквивалентом кого-то рождённого глухонемым. Было бессмысленно пытаться научить его говорить нормальным способом повторения звуков, если он на самом деле не слышал их». Итар убедился в том, что Пинель справедливо считал Виктора идиотом. В то же время вопреки пессимистическим взглядам Пинеля Итар, как уже говорилось, достиг результатов, вполне оправдавших его тяжёлый труд. Итар не сделал Виктора нормальным человеком. Однако он убедил окружающих в том, что даже самые глубокие идиоты небезнадежны и способны к совершенствованию. Определил Итар и тот путь, которым, по его мнению, нужно следовать при воспитании идиотов, – развитие с помощью тренировочных упражнений органов чувств и моторики. Опыт Итара был положен в основу всех систем воспитания и обучения слабоумных, которые создавались в первой половине XIX века. Умер 5 июля 1838 в Париже в возрасте 64 лет.

Научные труды и сочинения:

«Обучение авейронского дикаря»

«Отчет о работе с авейронским дикарем» (1807)

«Характеристика ушных болезней»

«Трактат о болезнях уха и слуха» (1821)

### **Список используемой литературы**

1. <https://vocabulary.ru/person/itar-zhan-mark-gaspar.html>.

2. <https://gigabaza.ru/doc/196270-p6.html>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. И. КАПЛАН**

Шалонина Анастасия Васильевна, СП-1601

Анна Иосифовна Каплан – отечественный офтальмолог и психолог.

Анна Иосифовна Каплан родилась 30 января 1922 г. Окончила Московский медицинский институт. С 1945 г. работала на кафедре глазных болезней Московского медицинского института. В 1951 г. защитила диссертацию на учёную степень кандидата медицинских наук. Работала во врачебно-физкультурном диспансере. С 1961 г. становится научным сотрудником Научно-исследовательского института дефектологии. В 1975 г. защитила диссертацию на учёную степень доктора психологических наук по теме «Особенности цветового зрения при основных клинических формах детской слепоты». Скончалась в Москве в 1983 г.

Исследования А. И. Каплан проводились в трёх направлениях. Первое направление касается изучения свойств остаточного зрения с целью установления возможностей его использования и развития в условиях школ слепых. Второе – это установление основных клинических форм детской слепоты. Характеризуя остаточное зрение слепых, Анна Иосифовна Каплан выделила три особенности клинических форм детской слепоты. Первая связывается ею с вовлечением в патологический процесс не только тканей глаза, но и многих других структур зрительной системы. Вторая особенность детской слепоты связана с сочетанием нарушений зрительной системы с появлением форменного зрения, когда зрительные раздражения становятся способными выполнять сигнальную функцию. Третья особенность касается функционального состояния зрительной системы, а именно сохранившегося форменного зрения. Анна Иосифовна отмечала, что форменное зрение детей чрезвычайно неустойчиво и подвержено в период до 13–15 лет

изменениям как в сторону улучшения, так и ухудшения. Ею выделены изменения, связанные с лечением или обострением патологических процессов и более стойкие, влияющие на позицию ребёнка в отношении типа его реабилитации и адаптации в окружающем. Наличие многообразных изменений ахроматического центрального и периферического зрения в сочетании с разными формами цветового зрения позволило Анне Иосифовне Каплан утверждать, что остаточное зрение нельзя рассматривать, как крайнюю степень ослабления нормального зрения. Анна Иосифовна писала об остаточном зрении «Это совершенно иное зрение, с другими характеристиками, варьирующимися при различных клинических формах детской слепоты». Особенностью остаточного зрения является неравнозначность нарушения различных зрительных функций, лабильность, неустойчивость, наступление быстрого утомления. Выделенные три формы остаточного зрения характеризуют возможности функционирования остаточного зрения, зависящие от наличия всех, хотя и изменённых характеристик зрительного восприятия в первой форме, до значительного снижения возможностей функционирования остаточного зрения с выпадением цветоразличения, концентрическим сужением поля зрения и т. д. – во второй и третьей формах остаточного зрения. Выделенные Анной Иосифовной Каплан формы функционирования остаточного зрения позволяют говорить о том, что у детей снижаются количественные возможности восприятия объектов и их признаков при снижении остроты зрения, об изменении самого процесса восприятия, особенно ещё и при сужении поля зрения, об отсутствии возможности восприятия цветовых качеств объектов. Соответственно особенностям остаточного зрения вопрос о его охране ставится А.И. Каплан как разработка комплекса лечебно-профилактических, гигиенических и педагогических мероприятий, облегчающих работу глубоко повреждённой зрительной системы и создающих условия для развития остаточных зрительных функций у слепых учащихся. Особенно значимым является фундаментальное исследование Анна Иосифовна Каплан состояния цветового зрения у детей с глубокими поражениями зрительной системы. На основе значительного экспериментального материала ею предложены критериальные коэффициенты состояния цветового зрения у учащихся школ слепых – коэффициент спектральной чувствительности, коэффициент чувствительности по яркости, а также коэффициент устойчивости цветоразличения. С учётом величин этих коэффициентов, полученных в исследовании, введена классификация, предусматривающая три формы остаточного цветового зрения. Анна Иосифовна разработала новые экспериментальные таблицы, позволяющие исследовать цве-

тоощущение при низком форменном зрении. Третье направление исследований – включает цикл работ по созданию системы коррекционной работы, направленной на формирование и развитие зрительного восприятия при остаточном зрении. Работы Анна Иосифовна Каплан значимы для психофизиологии, тифлопсихологии и тифлопедагогики.

### **Список используемой литературы**

1. А. И. Каплан к 60-летию со дня рождения // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 79.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: В. П. КАЩЕНКО**

Ананьина А. Е. СПЕЦ-1501

Всеволод Петрович Кащенко – педагог, врач. Родился 21 марта 1870 в городе Ейске в многодетной семье военного врача. Брат Петра Петровича Кащенко, врача-психиатра.

В 1897 году закончил Киевский университет. Работал врачом, участвовал в революционном движении. Под руководством А. Н. Бернштейна и Г. И. Россолимо изучал психологию и приобрёл практические навыки в области психологии.

В 1908 году организовал частную школу-санаторий в Москве под официальным названием «Школа-санаторий для дефективных детей доктора В. П. Кащенко» – одно из первых учреждений в России для детей с нарушениями интеллекта и трудностями поведения.

Школа-санаторий под руководством В. П. Кащенко

Уникальным заведением, в котором осуществлялась социально-педагогическая адаптация детей к жизни, был санаторий-школа под руководством В. П. Кащенко, который был открыт в 1908 году в Москве. В заведение принимались дети с отклонениями в поведении и интеллектуальном развитии от 4 до 16 лет. Одновременно оно могло обслуживать 22 воспитанника. Вся воспитательная система, разработанная В. П. Кащенко и сотрудниками, была направлена на адаптацию детей к будущей жизни. Важнейшее место в воспитательной системе В. П. Кащенко отводил трудовой деятельности: «Ручной труд, практикующийся в специальных заведениях, имеет громадное и притом двойное значение, – с одной стороны, как изучение ремёсел, которые дадут учащимся по окончании школы возможность иметь заработок; с другой стороны – ручной труд непосредственно влияет на развитие интеллекта, он развивает и укрепляет внимание, волю, работоспособ-

ность, повышает и разнообразит интересы ребёнка. Ручной труд, стало быть, имея такое важное педагогическое и профессиональное значение, должен занять первенствующее, доминирующее значение среди остальных предметов, он является базисом всех наших учебно-воспитательных и образовательных воздействий на дефективного ребёнка».

В заведении В. П. Кащенко все силы педагогов были направлены на развитие трудоспособности, интереса, активности и самостоятельности детей. Так же как и в педагогической системе К. Д. Ушинского, в воспитательных мероприятиях В. П. Кащенко придаётся исключительное значение развитию активности и творчества детей посредством разумной и полезной деятельности, которая им интересна. Основным методом, обеспечивающим активность обучающихся в процессе усвоения знаний, развитие способностей, коррекцию личности, было применение на всех уроках ручного труда. Дети сами взвешивали, измеряли, зарисовывали, составляли коллекции, делали модели из глины и других материалов. Важнейшим принципом в школе-санатории был индивидуальный подход к воспитанникам. Воспитатели внимательно наблюдали за деятельностью воспитанников, определяли их интересы и наклонности к тому или иному виду труда и помогали им осуществлять интересную деятельность. Педагоги активно поддерживали творческий характер трудовой деятельности воспитанников. Воспитатели считали, что творческий характер труда является важным условием выбора жизненного пути.

После 1917 г. В. П. Кащенко руководил учреждениями, созданными на базе этой школы: Дом изучения ребёнка (1918–1921) и Медико-педагогическая станция (1920–1927). Был ректором и профессором Педагогического института детской дефективности с 1920 по 1924.

В 1921 г. Государственный учёный совет (ГУС) Наркомпроса РСФСР присвоил В. П. Кащенко звание профессора.

В 1927 г. Кащенко был внезапно освобождён от всех занимаемых руководящих должностей. Никаких обвинений или критических доводов высказано Всеволоду Петровичу не было.

Позже Л. С. Выготский был назначен директором Медико-педагогической станции и оставался на этой должности до 10 октября 1928 г.

Музей педологии и педагогики при Медико-педагогической станции был ликвидирован по распоряжению нового заведующего станцией. Одним из первых его решительных действий было уничтожение ставшего популярным в стране Музея исключительного детства – все экспонаты, стенды, макеты, фотографии, документы были выброшены на мусорную свалку. Погибла, в частности, собранная

лично Всеволодом Петровичем уникальная коллекция портретов всех известных дефектологов мира – прошлого и современности.

В период с 1928 по 1932 год совместно с Н. А. Семашко и профессором Каннабихом Кащенко провел массовую лекционную кампанию на тему «Нервные дети. Единственный ребенок», выступал в рабочих клубах, по радио.

В 1928 году начал издаваться журнал «Вопросы дефектологии», и В. П. Кащенко был включен в состав редколлегии. В свет вышло всего 18 номеров (в 1931 году журнал прекратил свое существование), но издание сыграло большую роль в подготовке всеобщего обязательного обучения детей с нарушениями развития, а также в разработке системы воспитания и обучения детей с нарушениями слуха, зрения, речи и интеллекта.

С 1928 года он работал профессором-консультантом поликлиники Комиссии содействия ученым (КСУ) при СНК СССР в отделении детской психоневрологии и дефектологии.

Одновременно с этим являлся профессором-консультантом поликлиники 2-го Государственного медицинского института по тем же специальностям (дважды – в 1933 и 1936 годах – был премирован).

В 1932 году Кащенко избрали председателем секции научных работников поликлиники.

Значение деятельности В. П. Кащенко

Деятельность школы-санатория по воспитанию детей с нарушениями в развитии была высоко оценена современниками. Известный олигофренопедагог А. Н. Граборов, посещавший школу-санаторий, отмечал чёткость и слаженность построенной воспитательной системы и её положительное влияние на воспитанников. Х. С. Замский считает, что это одно из первых заведений, в которых была налажена научно-методическая работа: «Школа-санаторий В. П. Кащенко явилась не только одним из первых специальных учреждений для детей, но и первым научно-методическим учреждением, занявшимся вопросами обучения и воспитания детей с разного рода нарушениями центральной нервной системы».

Кащенко написал одну из первых в России работ по обучению и воспитанию детей с отклонениями в развитии – «Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков». В этой книге систематизированы взгляды автора на исправление недостатков характера у детей, раскрываются лечебно-педагогические методы коррекции. Также говорится о всестороннем подходе с точки зрения медицины, педагогики и психологии. Педагогическая коррекция рассматривается как целостный процесс, в котором взаимодей-

ствуют обучающиеся, педагоги, семья и общество. В книге выстроена система обучения и воспитания детей с нарушениями центральной нервной системы и с отклонениями в поведении.

Труды В. П. Кащенко

1. Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение.
2. Воспитание – обучение трудных детей: Из опыта санатория-школы.
3. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах. Охрана душевного здоровья детей: Пособие для родителей и педагогов.
4. Педология в педагогической практике.
5. Исключительные дети: Дети нервные, трудные и отстающие, их изучение и воспитание.
6. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков.

В. П. Кащенко умер в Москве 30 ноября 1943. Похоронен на Новодевичьем кладбище.

### **Список используемой литературы**

1. Голованов Л. В. Достойный пример жизни и творчества. – М.: Академия, 1999. – 223 с.
2. Степанов С. С. Психология в лицах. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 384 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: В. П. КАЩЕНКО**

Шорикова Екатерина Владимировна, СДПП-1501

Всеволод Петрович Кащенко (21 марта 1870 – 30 ноября 1943) – педагог, врач, выдающийся организатор обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, создавший оригинальную систему обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

В 1897 году Всеволод Кащенко, получив медицинский диплом, а с ним и возможность научной карьеры, он предпочитает стать земским врачом.

В 1904 году Кащенко стал главным врачом больницы в Рогачеве Дмитровского уезда Московской губернии. Первые практические навыки в области детской патологии он приобрел в экспериментально-психологической лаборатории Россолимо. Для изучения индивидуальных особенностей ребенка Григорий Иванович разработал методику,

составленную на основе так называемых психологических профилей. Впоследствии Кащенко, исходя из положения о ведущей роли социальной среды в ходе психического развития ребенка, создал социальные профили.

Основательно изучив детскую психологию, психопатологию и лечебную педагогику, как они были тогда представлены в России, он отправился в 1908 году за границу, чтобы познакомиться там с лучшими специалистами и их учреждениями по интересующим его вопросам. Побывал в Германии, Швейцарии, Италии и Бельгии. По возвращении Кащенко тотчас же приступил к осуществлению своей идеи – создания санатория – школы для дефективных детей. По замыслу это учреждение должно было сочетать в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели. По своим задачам и постановке дела оно было новым не только для России, но и вообще в мире. Санаторий-школа была открыта под руководством В. П. Кащенко в 1908 году.

В заведение принимались дети с отклонениями в поведении и интеллектуальном развитии от 4 до 16 лет. Одновременно оно могло обслуживать 22 воспитанника. Вся воспитательная система, разработанная В. П. Кащенко и сотрудниками, была направлена на адаптацию детей к будущей жизни. Важнейшее место в воспитательной системе В. П. Кащенко отводил трудовой деятельности. Основным методом, обеспечивающим активность учащихся в процессе усвоения знаний, развитие способностей, коррекцию личности, было применение на всех уроках ручного труда. Дети сами взвешивали, измеряли, зарисовывали, составляли коллекции, делали модели из глины и других материалов.

Дети непрерывно что-то делали, что-то исследовали, взвешивая, измеряя, разбирая, зарисовывая, составляя чертежи, графики, собирая коллекции, пользуясь приборами, изготавливая модели. Соприкасаясь с различными сторонами изучаемого, они получали возможность полнее и ближе пережить предмет, у них вырабатывалось собственное отношение к нему, развивался и углублялся интерес, пробуждалась потребность в инициативном действии, в самостоятельности.

Отдельные предметы учебного курса здесь не стояли изолированно друг от друга – между ними поддерживалась тесная связь в целях системного объединения учебного материала в сознании воспитанников, а также для еще большего расширения и распространения проявившегося у них интереса к отдельному школьному предмету на другие предметы. Так, на уроках истории в связи с хронологическими датами производились математические вычисления, а математика занимательна наглядным материалом для своих упражнений и задач из истории, географии или природоведения. Темы диктантов, изложений и



сочинений, а также упражнений в устной речи заимствовались из наиболее занимательных для детей областей знания.

На всех уроках подчеркивалась их связь с окружающей жизнью. Учителя помогали учащимся самим отыскивать и осмысливать параллели и противопоставления. Как важный воспитывающий и психотерапевтический фактор рассматривался здесь повседневный режим – ровный, действительно санаторный. Всему было определено строгое время и место. Расписание неукоснительно выполнялось. Часы занятий, отдыха, развлечений строго подчинялись гигиеническому расписанию, ритм его не нарушался. Но тут не было ни тени казарменности – в рамках структуры режима, исходя из интересов детей, могли быть разного рода частные отклонения.

Деятельность школы-санатория по воспитанию детей с отклонениями была высоко оценена современниками. В 1918 году санаторий-школа был превращен в государственное учреждение. На основе его организуется Дом изучения ребенка. На базе медико-педагогической консультации развилась педагогическая клиника, аналогов которой до того практика не знала. Тут же в 1919 году возник Музей детской дефектологии (позднее названный Музеем педологии и педагогики исключительного детства), подобных которому также не было ни в одной стране. В нем было три основных отдела: изучения ребенка, лечебной (коррективной) педагогики и детского труда и творчества.

Кашенко широко пропагандирует научные основы воспитания и обучения «исключительных детей». Кашенко написал одну из первых в России работ по обучению и воспитанию детей с отклонениями в развитии – *«Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков»* в книге систематизированы взгляды автора на исправление недостатков характера у детей, раскрываются лечебно-педагогические методы коррекции. В книге даётся всесторонний подход с точки зрения медицины, педагогики и психологии. Педагогическая коррекция рассматривается как целостный процесс, в котором взаимодействуют учащиеся, педагоги, семья и общество. В книге выстроена система обучения и воспитания детей с нарушениями центральной нервной системы и с поведенческими отклонениями.

### **Список используемой литературы**

1. Азбукин Д. И. Общественно-педагогическая деятельность В. П. Кашенко до и после Великой Октябрьской социалистической революции // Ученые записки Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина. – 1947. – Т. 47. – С. 101–109.
2. Замский Х. С. Врачебно-педагогическая деятельность про-

фессора Всеволода Петровича Кащенко и её роль в развитии вспомогательной школы СССР // Ученые записки Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина. – 1959. – Т. 131. – Вып. 7. – С. 95–108.

3. Кащенко А. В. И все это было... // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 8–17; № 5. – С. 3–14.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: В. П. КАЩЕНКО**

Козлова Лада Михайловна, ОЛИГ-1601

В. П. Кащенко родился 21 марта 1870 г. в городе Ейске на Кубани. Его отец Петр Федорович Кащенко был военным врачом. В 1875 г., когда отец умер, в семье осталось семеро детей, и мать Александра Павловна сделала все, чтобы дети получили образование.

Окончив ставропольскую гимназию в 1891 поступил на медицинский факультет Императорского Московского института (ИМУ). Исключен за участие в работе студенческих революционных кружков (1894) и выслан из Москвы. В 1897 окончил медицинский факультет Киевского университета св. Владимира. Один из организаторов высшего дефектологического образования и научно-исследовательской работы в области дефектологии.

После революции 1905 г. В. П. Кащенко начал работу по созданию специального медико-педагогического учреждения для педагогически запущенных, трудных детей.

В современной психолого-педагогической науке трудными принято считать детей, демонстрирующих явные отклонения в личностном развитии. Отнесение ребенка к данной категории осуществляется, как правило, по внешним проявлениям его индивидуально-психологических особенностей, служащих препятствием для нормального протекания учебно-воспитательного процесса.

Такое понимание проблемы трудного детства вполне согласуется с идеями, развиваемыми Всеволодом Петровичем. Он писал: эпитетом трудные мы подчеркиваем характерную особенность в их жизненных проявлениях (а также и в педагогическом плане), связанную с устойчивыми отклонениями от нормы тех или иных сторон формирующейся личности, обусловленными физическими или умственными недостатками, дефектами и проявляющимися в осложненной форме поведения.

По мнению В. П. Кащенко, в появлении трудных детей виновато все общество, а потому и ответственность за них лежит на обществе в целом. Воспитывает не учитель, а все общество в целом, вся атмосфера

и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей. Каждый наш поступок, который видят или слышат дети, каждое наше слово и даже более того – интонация, с которой оно произносится, являются каплями, падающими в тот лоток, который мы называем жизнью ребенка, формированием его личности.

Хочется, чтобы слова Кащенко услышали как можно больше людей – педагогов, психологов, родителей. Разработке вопросов воспитания и обучения трудных детей способствовало знакомство Всеволода Петровича Кащенко с А. Н. Бернштейном, Г. И. Россолито, М. О., А. П. Нечаевым и А. Ф. Лазурским.

В 1906 г. В. П. Кащенко посещал кружок детской психопатологии и психологии при Московском педагогическом собрании под руководством Александра Николаевича Бернштейна (1870–1922). Научный и практический интерес представляла разработанная Бернштейном методика объективно-психологического обследования душевнобольных. Всеволод Петрович вошел в Московское общество экспериментальной психологии по рекомендации Г. И. Россолито, в экспериментально-психологической лаборатории которого он занимался. Григорий Иванович Россолито (1860–1928) – известный невропатолог, много внимания уделял изучению особенностей психических отклонений у детей. Широкую известность получили предложенные Г. И. Россолито в 1910 г. методы количественного исследования психических процессов – так называемые психологические профили. В дальнейшем В. П. Кащенко, составляя программу изучения личности ребенка, включил в нее социальный профиль. Задача социального профиля состоит в учете социально-экономических и биологических условий, которые создают, развивают, даже, так сказать, культивируют детскую исключительность и одновременно указывают на пути предупреждения и устранения дефектов личности ребенка. В дальнейшем в Петербурге В. П. Кащенко встречался с А. П. Нечаевым (1870–1948) – психологом, создателем первой в России лаборатории экспериментальной педагогической психологии, и А. Ф. Лазурским (1874–1917) – психологом, создателем метода естественного эксперимента.

В 1908 Всеволод Петрович предпринял поездку за границу с целью изучения опыта воспитания аномальных детей в Германии, Швейцарии, Италии, Бельгии. Потом организовал в Москве частную школу-санаторий для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. Это было одно из первых в России учреждений подобного рода, куда принимались малоуспевающие, нервные, трудно-воспитуемые дети в возрасте от 4 до 16 лет, за исключением нескольких категорий (идиоты, глубоко отсталые, эпилептики). Одновременно

в учреждении могли находиться 22 воспитанника, подразделявшиеся на три «семьи». Каждая «семья» имела воспитателя, жившего в одном дортуаре с детьми, чл. «семьи» жили, питались и играли отдельно. Для учебных занятий воспитанники в соответствии со своими индивидуальными особенностями были разделены на более мелкие подгруппы. Целью учреждения было исправление недостатков развития путем лечения, воспитания и обучения, а также подготовка воспитанников к самостоятельной жизни. Кащенко требовал, чтобы у детей формировались трудоспособность, интересы и самостоятельность.

Придавал особое значение развитию активности и творчества детей посредством разумной и полезной деятельности, интересной детям. Основным методом, обеспечивающим активность учащихся в процессе усвоения знаний, развитие способностей, коррекцию личности было применение на всех уроках ручного труда. Дети взвешивали, измеряли, зарисовывали, составляли коллекции, делали модели из глины и др. материалов.

Важнейшим принципом в школе-санатории был индивидуальный подход к воспитанникам. Воспитатели внимательно наблюдали за их деятельностью, определяли наклонности к тому или иному виду труда и помогали осуществлять интересную для них деятельность. Интерес к учению поддерживался благодаря максимальной конкретизации учебного материала на основе использования наглядных пособий, а также наличию тесной связи между всеми предметами. Важной и необходимой считалась и работа с родителями трудных детей.

После 1917 на базе школы-санатория были созданы Дом изучения ребенка, Медико-педагогическая станция, которыми руководил Кащенко. Также являлся профессором, и ректором Педагогического института детской дефективности в Москве. В 1924 институт был преобразован в дефектологическое отделение педагогического факультета 2-го МГУ, которое затем стало дефектологическим факультетом МГПИ им. В. И. Ленина. В 1920-х К. работал на педагогическом факультете 2-го МГУ. Всеволоду Петровичу присуждена ученая степень кандидата педагогических наук без защиты диссертации. С 1928 и до конца жизни много работал над проблемами логопедии, являясь профессором-консультантом поликлиники Комиссии содействия ученым при Совнаркоме СССР и поликлиники Второго медицинского института.

Стоял у истоков современной коррекционной, или коррективной (лечебной) педагогики и заложил основы психолого-педагогической работы с педагогически запущенными, трудновоспитуемыми детьми. Считал, что причины детской исключительности могут быть разными, а отклонения в поведении вызываются врожден-

ными или приобретенными факторами. Используя врачебно-педагогические средства, ставил задачу добиться ослабления или преодоления недостатков развития у детей с отклонениями.

Учебно-воспитательный процесс основывал на применении методов, содействующих максимальной активности и самостоятельности детей, пробуждению у них стремления исправить недостатки своего поведения. Подчеркивал, что для аномальных детей важно не количество знаний, а их качество, жизненность и роль в развитии познавательных возможностей учащихся. Составляя программу изучения личности ребенка, включал в нее социальный профиль. Задача социального профиля состояла в учете социально-экономических и биологических условий, которое создают, развивают детскую исключительность и одновременно указывают на пути предупреждения и устранения дефектов личности ребенка.

### **Список используемой литературы**

- 1.<http://museum.ikprao.ru/peoples/kashenko/>.
- 2.<http://mpgu.su/scientists/kashhenko-vsevolod-petrovich/>.
- 3.<http://www.psibib.ru/spec/person/k/kvp.php>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: В. П. КАЩЕНКО**

Окулова Снежана Сергеевна, ОЛИГ-1701

Всеволод Петрович Кащенко – выдающийся русский врач и педагог. Родился 21 марта 1870 г. в г. Ейске Кубанской области в многодетной семье военного врача. В 1897 году закончил Киевский университет. Работал врачом, участвовал в революционном движении. Под руководством А. Н. Бернштейна и Г. И. Россолимо изучал психологию и приобрёл практические навыки в области психологии. Организовал в 1908 году в Москве частную школу-санаторий под официальным названием Школа-санаторий для дефективных детей доктора В. П. Кащенко – одно из первых в России учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. После 1917 г. руководил учреждениями, созданными на базе этой школы: Дом изучения ребёнка (1918–1921) и Медицинско-педагогическая станция (1920–1927), ректор и профессор Педагогического института детской дефективности с 1920 по 1924. В 1921 г. Государственный учёный совет (ГУС) Наркомпроса РСФСР присвоил В. П. Кащенко звание профессора.

В 1927 г. (19 декабря) Кащенко был внезапно освобождён от всех

занимаемых руководящих должностей, а Л. С. Выготский назначен директором Медико-педагогической станции (в 1927) и оставался на этой должности до 10 октября 1928 г. (уволен по собственному желанию). Музей педологии и педагогики при Медико-педагогической станции был ликвидирован по распоряжению нового заведующего станцией.

Умер в Москве 30 ноября 1943. Похоронен на Новодевичьем кладбище.

Всеволод Петрович еще в 20-х годах прошлого века в полный голос заявил, что коррекция недостатков личности в процессе ее становления проблема большой социальной значимости, и решать ее нужно в контексте государственной политики. Этот призыв не утратил своего значения и по сей день. В. П. Кащенко стоял у истоков отечественной дефектологии. В 1909 году он основал в Москве, в арендованном доме, санаторий-школу для дефективных детей. Это оригинальное детское учреждение сочетало в себе педагогические, лечебные и исследовательские функции. По своим задачам и постановке дела оно было новым не только для России, но и вообще в мире. Здесь учились дети с нарушениями центральной нервной системы и задержкой в развитии. В своей практической и научной работе Кащенко делал особый акцент на методической стороне учебно-воспитательного процесса, подчеркивал, что не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и программе обучения, а те должны приспосабливаться к ребенку. Отсюда вытекало требование, чтобы школа везде, где только представляется возможность, принимала во внимание индивидуальные особенности каждого отдельного ребенка. Иначе ребенок будет быстро утомляться, предъявляя к нему непосильные требования, оставляя недоразвитыми те или иные способности и склонности ребенка. В связи с этим возникла необходимость изучать ребенка по возможности во всей полноте его особенностей и черт.

Кащенко неизменно настаивал на том, что следует всегда помнить о потребности ребенка в радости, значит, его пребывание в школе нужно сделать интересным, вызывающим возвышенные чувства. Всеволод Петрович утверждал, что воспитание ребенка должно быть трудовым. Поэтому «метод ручных работ» рассматривался как основной учебно-воспитательный прием. В области умственного воспитания Кащенко ставил задачу не столько дать детям те или иные сведения, сколько приохотить их к знаниям, повысить общий уровень их интеллектуального развития. Важно то, как ребенок проработал материал, а не то, как много он знает. Всех знаний, которые понадобятся в жизни, никогда никакая школа не будет в состоянии дать. Задача санатория-школы была иная. Педагогический коллектив заботился о том, чтобы дети свободно и полно развива-

лись постепенно научились пользоваться своими знаниями, навыками, находя новые сферы для приложения своих творческих сил. В школе Кашенко личным опытом учащегося прорабатывался и осознавался имеющийся в его распоряжении материал, который преодолевался самим ребенком путем приложения личной силы.

Кашенко развернул в стране широкую пропаганду научных основ воспитания и обучения «исключительных детей». В 1909 году он принимал участие в совещании врачей и учителей в Московской городской управе по вопросам организации вспомогательных классов при школах, участвовал в отборе детей для первого Смоленского вспомогательного училища. Он выступал также: на психиатрическом съезде в Петербурге с докладом «Медико-педагогический уход за умственно отсталыми детьми» (1909); на XII съезде естествоиспытателей с докладом «Об устройстве лечебно-педагогических заведений для умственно отсталых и морально-отсталых детей» (1909); на III съезде отечественных психиатров (1910). Принимал участие в работе различных комитетов и педагогических кружков.

В 1918 году санаторий-школа был передан Кашенко в систему Наркомпроса. Она была превращена в Дом изучения ребенка. На базе медико-педагогической консультации развивалась педагогическая клиника, аналогов которой до того практика не знала. Тут же в 1919 году возник Музей детской дефектологии. В 1920 году прошел I Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью. В этом же году Кашенко создал Педагогический институт детской дефективности, с 1924 года вошедший на правах дефектологического отделения педагогического факультета во II Московский государственный университет (ныне МГПУ).

Институт, возглавляемый В. П. Кашенко, имел следующие отделения: интеллектуальной дефективности; работы с трудновоспитуемыми детьми; сурдопедагогики; тифлопедагогики; социально-правовой охраны ребенка. Кашенко ставил вопрос о психосоциальной гигиене детского возраста. Педагог-дефектолог должен понимать сущность различных психофизиологических проявлений и их социальной трансформации в ребенке. Наблюдение за дефективными детьми способствует более глубокому уяснению нормы физически и психически здорового ребенка. В детской исключительности Кашенко винил не столько биологическое начало, сколько социальное, причем дефективное социальное.

В 1928–1932 годах В. П. Кашенко и Н. А. Семашко вместе с профессором Каннабихом провели массовую лекционную кампанию на тему «Нервные дети. Единственный ребенок» с использованием клубов и радио. С 1928 года стал издаваться журнал «Вопросы дефек-

тологии». В 1936 году в 32-м томе БСЭ, несмотря на отеснение В. П. Кащенко на периферию науки, была помещена посвященная ему статья, хотя и поданная в тенденциозном плане. Санаторий-школа В. П. Кащенко был исходной базой формирования государственно организованной дефектологии как самостоятельного психолого-педагогического направления в отечественной науке. Эта школа явилась прообразом Института человека. А изданная при участии Кащенко в 1912 году книга «Дефективные дети и школа» была первым русским учебником, положившим начало такой литературе в нашей стране.

### **Список используемой литературы**

1. [https://knigi.link/korreksionnaya-pedagogika\\_1337/kaschenko-osnovopolojnik-korreksionnoy-42997.html](https://knigi.link/korreksionnaya-pedagogika_1337/kaschenko-osnovopolojnik-korreksionnoy-42997.html).
2. <https://studwood.ru/2449189/psihologiya/kaschenko-osnovopolozhnik-korreksionnoy-pedagogiki>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: В. П. КАЩЕНКО**

Лассан Ольга Олеговна, ОФПД-1501

Выдающийся русский врач и педагог Всеволод Петрович Кащенко (1870–1943) еще в 20-х годах прошлого века в полный голос заявил, что коррекция недостатков личности в процессе ее становления – проблема большой социальной значимости, и решать ее нужно в контексте государственной политики. Этот призыв не утратил своего значения и по сей день. В. П. Кащенко стоял у истоков отечественной дефектологии.

В России долгое время воспитанию детей с психическими недостатками не уделялось должного внимания. Первым заведением, где по-настоящему и эффективно занялись лечением и воспитанием таких детей, стала открывшаяся в 1908 году «Школа-санаторий В. П. Кащенко для дефективных детей». В названии этого учреждения впервые в русской лексике появляется термин «дефективный» для обозначения тех состояний детей, которые характеризуются недостатками физического и психического развития.

К созданию этой школы Всеволод Петрович Кащенко (1870–1943) пришел через неизбежное в то время увлечение – участием в революционной борьбе. Его исключали из университета, высылали из Москвы, запретили находиться на государственной службе. Все это и подтолкнуло дипломированного врача, брата известного психиатра к идее создать частное учреждение для «аномальных детей». С этой це-



лью он изучает детскую психопатологию, занимается исследовательской деятельностью в лабораториях А. П. Нечаева и А. Ф. Лазурского в Петербурге. Знакомится с постановкой воспитания и обучения аномальных детей в специальных учреждениях Германии, Швейцарии, Италии и Бельгии.

В созданном им, на основе новейших достижений, платной школе-санатории, по сути, впервые были реализованы многие идеи лечебной педагогики и современной валеологии. В нее принимались дети в возрасте от 4 до 16 лет «малоуспевающие, нервные, трудные в воспитательном отношении». Одновременно находилось не более 20 воспитанников, которые делились на три «семьи». «Семья» имела воспитателя, жившего с питомцами. Целью этой необычной школы являлось путем лечения, воспитания и обучения подготовить воспитанников «к полезной жизни». На первом плане стояли именно воспитательные задачи, а также развитие и коррекция личности ученика. В этом экспериментальном учреждении, находящемся в непрерывном исследовательском поиске, В. П. Кащенко были успешно апробированы действенные подходы к работе с аномальными детьми.

В школе-санатории не было обязательной программы. Главным являлось не количество знаний, а их качество. Все обучение проводилось на основе самостоятельности, активности учащихся. Их постоянно ставили в позицию маленьких исследователей. Широко применялся ручной труд. Дети сами взвешивали, измеряли, зарисовывали, составляли коллекцию, делали модели из глины и других материалов. Использовался новаторский для того времени комплексный подход к интеграции образовательного материала различных предметов. Большое место при их изучении занимали различные игры. Постоянно использовался наглядный материал.

Ведущим принципом лечебной педагогики, разрабатываемой В. П. Кащенко, выступал максимально индивидуализированный подход к обучающимся, основанный на систематическом изучении ребенка и учете индивидуальных различий. При этом педагоги всегда опирались на положительные стороны личности ученика. В целом отношение сотрудников школы-санатория к ребенку строилось на любви, искреннем уважении к нему. Вместе с тем поддерживалась достаточно строгая, но не слепая дисциплина. Существовало самоуправление и самообслуживание, к критическим замечаниям детей всегда внимательно прислушивались.

В своей практической и научной работе Кащенко делал особый акцент на методической стороне учебно-воспитательного процесса, подчеркивал, что не ребенок должен приспособливаться к системе воспитания и программе обучения, а те должны приспособливаться к

ребенку. Отсюда вытекало требование, чтобы школа везде, где только представляется возможность, принимала во внимание индивидуальные особенности каждого отдельного ребенка. В противном случае школа рискует переутомлять своего «питомца», предъявляя к нему непосильные требования, оставляя неиспользованными или недоразвитыми те или иные способности и склонности ребенка, и предоставляет укоре-няться и развиваться индивидуальным сторонам, вовсе нежелатель-ным. В связи с этим возникла необходимость изучать ребенка по воз-можности во всей полноте его особенностей и черт.

В области умственного воспитания Кашенко ставил задачу не столько дать детям те или иные сведения, сколько приохотить их к знаниям, повысить общий уровень их интеллектуального развития. Вопрос о том, как знает воспитанник, точнее – как проработал он тот или иной материал, несравненно важнее вопросов, много ли он знает и что именно. Всех знаний, которые понадобятся в жизни, никогда ника-кая школа не будет в состоянии дать. Задача санатория-школы была иная. Педагогический коллектив заботился о том, чтобы создать для детей такую среду, в которой свободно и полно развивались бы их ум-ственные способности, и они постепенно научились бы пользоваться своими знаниями, навыками, удовлетворяя присущую им пытливость и находя новые сферы для приложения своих творческих сил.

Педагоги-дефектологи, работавшие в этом первом и единствен-ном на тот момент учреждении подобного рода, владели современны-ми эффективными психодиагностическими (программа изучения лич-ности ребенка; лист обследования ребенка; схема сбора данных о наследственности ребенка; тестовые методики; естественный и лабо-раторный эксперимент; «педографический» метод и др.) и психокор-рекционными («педагогические» методы; метод коррекции через труд; метод коррекции «путем рациональной организации детского коллек-тива»; внушение, самовнушение и гипноз; метод убеждения; психо-анализ) способами изучения ребенка и воздействия на него.

Признавая действенность психокоррекционных методов, важ-ность проведения точной диагностики дефекта и составления индиви-дуальной программы исправления недостатков каждого ребенка, В. П. Кашенко уделял, вместе с тем, огромное внимание личностным особенностям педагогов-дефектологов, призванных создать ту новую социальную среду, в которой предстояло воспитываться «исключи-тельными» детям. В целях эффективности деятельности по исправле-нию определенного типа отклонений у ребенка он «подбирал» педаго-га-дефектолога с соответствующим типом личности. В книге «Педаго-гическая коррекция» Кашенко, опираясь на исследования личности

педагогов и собственный значительный опыт (изучению проблемы коррекции детской дефективности он посвятил более 20 лет), представляет описание типов педагогов-дефектологов и их разновидностей, качества хорошего педагога-дефектолога.

В 1920 Кащенко создал Педагогический институт детской дефективности, с 1924 года вошедший на правах дефектологического отделения педагогического факультета во II Московский государственный университет (ныне МГПУ). Одновременно с этим вузом в Петрограде возник Педагогический институт нормального и дефективного ребенка, организованный профессором А. С. Грибоедовым. Институт, возглавляемый проф. В. П. Кащенко, имел следующие отделения: интеллектуальной дефективности; работы с трудновоспитуемыми детьми; сурдопедагогики; тифлопедагогики; социальноправовой охраны ребенка.

Оба института положили начало высшему образованию педагогов-дефектологов. Были заложены новые методологические основы преподавания учебных предметов. Кащенко ставил вопрос о психосоциальной гигиене детского возраста. Педагог-дефектолог должен понимать сущность различных психофизиологических проявлений и их социальной трансформации в ребенке. Наблюдение за дефективными детьми способствует более глубокому уяснению нормы физически и психически здорового ребенка. В детской исключительности Кащенко винил не столько биологическое начало, сколько социальное, причем дефективное социальное.

Санаторий-школа В. П. Кащенко был исходной базой формирования государственно-организованной дефектологии как самостоятельного психолого-педагогического направления в отечественной науке. Эта школа явилась прообразом Института человека. А изданная при участии Кащенко в 1912 году книга «Дефективные дети и школа» была первым русским учебником, положившим начало такой литературе в нашей стране.

Деятельность школы-санатория по воспитанию детей с отклонениями была высоко оценена современниками. Известный олигофренопедагог А. Н. Граборов, посещавший школу-санаторий, отмечал чёткость и слаженность построенной воспитательной системы и её положительное влияние на воспитанников. Х. С. Замский считает, что это одно из первых заведений, в которых была налажена научно-методическая работа: «Школа-санаторий В. П. Кащенко явилась не только одним из первых специальных учреждений для детей, но и первым научно-методическим учреждением, занявшимся вопросами обучения и воспитания детей с разного рода нарушениями центральной нервной системы». Кащенко написал одну из первых в России работ

по обучению и воспитанию детей с отклонениями в развитии – «Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков» в книге систематизированы взгляды автора на исправление недостатков характера у детей, раскрываются лечебно-педагогические методы коррекции. В книге даётся всесторонний подход с точки зрения медицины, педагогики и психологии. Педагогическая коррекция рассматривается как целостный процесс, в котором взаимодействуют учащиеся, педагоги, семья и общество. В книге построена система обучения и воспитания детей с нарушениями центральной нервной системы и с поведенческими отклонениями. В. П. Кащенко – выдающийся организатор обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, создавший оригинальную систему обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

### **Список используемой литературы**

1. Забугин Ф. Д. Труд педагога и требования психогигиены // Педагогическая квалификация. – 1928. – № 4–5.
2. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Книга для учителя. – 2-е изд. – М., 1994.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: В. П. КАЩЕНКО**

Балакова Ульяна Григорьевна, СДП-1701

В любой области человеческой деятельности опора на исторический опыт является важным условием, поэтому труды ученых, посвятивших свои исследования истории становления той или иной сферы научной и практической деятельности, представляют собой основу знаний, необходимых любому специалисту.

Настоящая статья посвящена Кащенко Всеволоду Павловичу – педагогу и врачу, родившегося 21 марта в 1870 году в городе Ейске на Кубани в семье военного врача. В 1875 г., когда отец умер, в семье осталось семеро детей, и мать Александра Павловна сделала все, чтобы дети получили образование. В 1891 г., окончив ставропольскую гимназию, В. П. Кащенко поступил на медицинский факультет Московского университета, окончить который ему не удалось [1]. За участие в студенческих революционных кружках в 1894 г. он был исключен из университета и выслан из Москвы. Только в 1897 г. Кащенко сумел закончить университет в Киеве. По окончании университета

Всеволод Петрович выбрал деятельность земского врача.

После революции 1905 г. В. П. Кащенко начал работу по созданию специального медико-педагогического учреждения для педагогически запущенных, трудных детей. Школа-санаторий В. П. Кащенко была не только одним из первых специальных учреждений для аномальных детей, но и первым научно-методическим центром по вопросам обучения и воспитания детей с различного рода нарушениями центральной нервной системы. Всеволод Петрович не ограничивал свою деятельность рамками конкретного лечебно-педагогического учреждения. Он видел свою задачу в изменении отношения общества в целом к детям с нарушениями поведения.

В заведении В. П. Кащенко все силы педагогов были направлены на развитие трудоспособности, интереса, активности и самостоятельности детей. Воспитатели считали, что творческий характер труда воспитанников является важным условием выбора в будущем жизненного пути. Это видно из следующих слов педагога школы-санатория И. И. Воскобойникова, который описывает глубокий интерес воспитанника к созданию устройства для физических опытов: «Работа ... – зачастую неблагодарная и всегда сопряжённая с преодолением препятствий, неизбежных при занятиях во внеурочное время, которого и без того очень мало, – доставляет Никите истинное наслаждение. Элемент творчества, которое он проявляет при этом, несмотря на своё незнакомство с физикой, заставляет думать, что интересы Никиты целиком направлены на сторону технической деятельности» [2].

Кащенко писал: «Трудные дети, детская исключительность, умственная, психологическая, физическая недостаточность – такова плата за противоречия исторического прогресса, за несовершенство общественной организации, за дефекты в образовании и воспитании взрослых людей» [3].

Изучение литературы по истории педагогики, ознакомление с основными идеями Всеволода Петровича Кащенко показало, что он был одним из активных борцов за всеобщее обучение и воспитание аномальных детей, талантливым организатором научных исследований в области дефектологии и организатором дефектологического образования в России.

Его основными заслугами является создание школы-санатория для детей с нарушениями интеллекта и поведения, где была апробирована система их воспитания и обучения. Основным методом, обеспечивавшим активность учащихся в процессе усвоения знаний, развитие способностей, были занятия ручным трудом. Ручной труд рассматривался как эффективное средство коррекции личности [4].

Таким образом, научно-педагогическая деятельность Всеволода Петровича Кащенко внесла значительный вклад в развитие олигофренопедагогики. Его идеи о причинах отклонений, о роли труда в воспитании детей, квалификации педагогов актуальны и сегодня.

### **Список используемой литературы**

1. Замский Х. С. Врачебно-педагогическая деятельность Всеволода Петровича Кащенко // Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: для дефектологических факультетов педагогических институтов. – М.: Академия, 2008. – С. 260.

2. Воскобойников И. И. Специальные дарования и творчество дефективных детей // Дефективные дети и школа: сб. статей. – М., 1912. – С. 235.

3. Кащенко В. П. Исключительные дети: дети нервные, трудные и отсталые, их изучение и воспитание / В. П. Кащенко, Г. В. Мурашев. – М., 1929. – С. 17.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Я. А. КОМЕНСКИЙ**

Гайсина Эльмира Ильфатовна, ЛГП-1701

В любой отрасли знания можно выделить личностей, чьи мысли неподвластны времени, чьи идеи существуют на протяжении многих лет и, претерпевая незначительные изменения, они становятся основой для дальнейшего развития науки, говоря о педагогике, таким великим человеком является Ян Амос Коменский.

«Гениальный сын чешского народа, педагог-классик, основоположник педагогической науки, великий мыслитель, патриот, демократ-гуманист и самоотверженный борец за мир между людьми, Ян Амос Коменский принадлежит к числу тех исторических личностей, которые своими творениями и беззаветным служением народу снискали неувядаемую славу и любовь» [1].

Ян Амос Коменский родился 28 марта 1592 года в небольшом городке Нивнице на востоке Чехии, в семье членов религиозной общины. В 1604 г. на Коменского обрушилось первое большое несчастье: эпидемическое заболевание унесло его отца, мать и двух братьев. У Коменского осталась единственная сестра – Маргарита.

Первоначальное образование он получает в братской школе, в

1609 году Ян переходит в латинскую школу города Пршерова. Успешно окончив ее после трех лет обучения, юный мыслитель поступает в Херборнскую академию, в Герборнском университете, где в 1614 начинает работать над своеобразной энциклопедией – «Театр всех вещей» и над полным словарём чешского языка.

В феврале 1614 года, после окончания университета, Коменский отправляется в путешествие. Коменский вначале едет в Амстердам, а через несколько месяцев в город Гейдельберг. Здесь он был зачислен в знаменитый Гейдельбергский университет. О периоде учебы в Гейдельбергском университете сохранилось мало сведений. Известен только тот факт, что во время учебы в университете, незадолго до отъезда на родину, в январе 1614 года, Коменский у супруги скончавшегося профессора Христана приобрел рукопись труда Николая Коперника «О вращении небесных светил», на что истратил свои последние сбережения. Некоторые биографы отмечают, что у Коменского не осталось денег на поездку, и он вынужден был пешком пройти почти тысячекилометровый путь от Гейдельберга до своей родины. Это путешествие дало ему возможность близко ознакомиться со многими достопримечательностями и, главное, с жизнью народа в Центральной Европе.

В 1614 г. Коменский становится учителем братской школы в Пршерове. С 1618 по 1621 год живет в Фульнеке, изучает труды гуманистов эпохи Возрождения – Т. Кампанеллы, Х. Вивеса. В Фульнекский период Коменский пишет книгу «Моравские древности» и составляет подробную карту родной Моравии.

Важным событием в жизни Коменского в этом году был его брак с падчерицей бургомистра города Пшерова, Магдалиной Визовской. У супругов родился сын, и в личной жизни Коменского настал довольно мирный период.

В 1627 Ян Амос Коменский приступает к созданию труда по дидактике на чешском языке. В связи с гонениями со стороны католических фанатиков, эмигрирует в Польшу, в город Лешно. Здесь он преподает в братской гимназии, заканчивает свою «Дидактику» на чешском языке в 1632, а затем в 1633–1638 годах перерабатывает её и переводит на латинский язык, назвав «Великой дидактикой», подготавливает несколько учебников: «Открытая дверь к языкам» (1631), «Астрономия» (1632), «Физика» (1633), и пишет первое в истории руководство для семейного воспитания – «Материнская школа» (1632). В это же время Коменский усиленно занимается разработкой идеи пансофии (обучение всех всему), которые вызвали большой интерес европейских учёных.

21 сентября 1641 года Коменский прибывает в Лондон. В пери-

од жизни в Англии за несколько месяцев Коменский сумел написать труд пансофического характера «Путь света», опубликованный только в 1668 г. в г. Амстердаме.

В 1648 году скончался главный епископ «Чешских братьев» и синод пригласил на эту должность Коменского. Он возвратился в Лешно, где ему суждено было стать последним руководителем этой общины. В период вторичного пребывания в Лешно, в 1648–1650 годах, Коменский сумел опубликовать выполненную в Эльблонге работу «Новейший метод преподавания языков», в тот же период он отредактировал работу Ласицкого «История братьев», в 1650 году он пишет работу «Свет во мраке», которая в 1657 году была издана в Амстердаме.

В 1651 году трансильванский князь Дьёрдь II Ракоци предложил Коменскому осуществить реформу школ в его землях. Преподавание по новой системе началось в городе Шарошпатак. Коменскому удалось частично осуществить замысел устройства пансофической школы.

В 1656 году стремясь оживить преподавание и пробудить в детях интерес к знаниям, Коменский применяет метод драматизации учебного материала и на основе «Открытой двери к языкам» пишет ряд пьес, составивших книгу «Школа-игра» (1656). В Венгрии Коменский заканчивает первый в истории иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках» (1658), в котором рисунки являлись органической частью учебных текстов.

Переехав в Амстердам, Коменский продолжает работу над начатым ещё в 1644 г. капитальным трудом «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», в котором дает план реформы человеческого общества.

В 1667 г. он публикует работу «Ангел мира», в которой призывает все человечество к миру, призывает государства решать все спорные вопросы на основе доброй воли, а не путем использования оружия и насилия.

Уставший от трудов и борьбы, лишенный родины, измученный Коменский пишет сочинение «Единственно необходимое», в котором мыслитель, исполнивший свой долг перед родиной и всем миром, подводит итоги своей жизни.

Ян Амос Коменский скончался 15 ноября 1670 года и был похоронен в Наардане, вблизи Амстердама, во французской церкви.

Коменский считал, что обучение нужно осуществлять в школе с помощью: общешкольного плана, классно-урочной организации, учёбы с 6 лет, проверки знаний, запрета пропускать уроки, учебников для каждого класса. Он выделил семь дидактических принципов обучения: природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность, систематичность.

Вопросы воспитания и обучения Коменский рассматривал в не-



разрывном единстве. Дидактику он трактовал как теорию образования и обучения и как теорию воспитания. В учебном методе, который Коменский толковал расширительно, самым существенным он считал порядок и естественность. Отсюда у Коменского вытекали и основные требования к обучению: начинать обучение надо по возможности раньше, учебный материал должен соответствовать возрасту учеников.

Коменский был убеждён в том, что разум человека способен охватить всё, только для этого в обучении надо соблюдать последовательное и постепенное продвижение вперед, следуя от близкого к далёкому, от знакомого к неизвестному. Стремясь сделать образование доступным для всех детей, Коменский разработал единую школьную систему: материнская школа (воспитание в семье под руководством матери до 6 лет), школа родного языка для детей от 6 до 12 лет (изучение родного языка, арифметики, элементов геометрии, географии, природоведения, чтение священного писания) в крупных городах для наиболее способных учащихся с 12 до 18 лет – латинская школа или гимназия. Наконец, в каждом государстве должна быть академия – высшая школа для молодёжи с 18 до 24 лет.

Значительное влияние Коменский оказал и на развитие дефектологической науки. Он впервые с педагогической точки зрения рассмотрел взаимосвязь интеллектуального развития ребенка и его поведения. Он выделил шесть типов детей, отличающихся друг от друга степенью умственного развития и способностей: «у одних способности острые, у других тупые, у одних – гибкие и податливые, у других – твёрдые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются скорее механической работой. Из этого трижды двойного рода способностей возникает шестикратное сочетание их» [2].

Также он внес вклад в теорию компенсации: «Вопрос: Надо ли приобщать к образованию слепых, глухих, тупоумных – тех, кто из-за недостатка телесного органа не вполне может что-то усвоить? Отвечаю: Человеческая культура не исключает никого, если он человек; насколько такие люди причастны к человеческой природе, настолько их надо приобщить и к культуре, – и даже с особым старанием ввиду их большей потребности в помощи извне, так как их природа из-за внутренних недостатков меньше способна помочь себе. Тем более природа, когда ей что-то помешало развить свою силу в одном, может особенно ярко проявить ее в другом, стоит ей только помочь. Примеры ясно показывают, что слепые от рождения с помощью одного слуха становились замечательными музыкантами, правоведами, ораторами и т. д.; из глухих от рождения получались превосходные художники, а безрукие, пользуясь только ногами, становились искусными переписчиками. Чего человек

не может? Так как для разумной души всегда есть какой-нибудь доступ, надо внедрять свет тем путем, который открыт» [2].

Прожив достаточно долгую жизнь, великий педагог оставил после себя огромное наследие, переоценить значение которого невозможно. Многие его дидактические положения до сих пор остаются актуальными и входят в современную теорию обучения.

### **Список используемой литературы**

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1955.

2. Лордкипанидзе Д. О. Ян Амос Коменский / науч. ред. А. И. Пискунов. – Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1970.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Я. А. КОМЕНСКИЙ**

Паршакова Виталина Сергеевна, ОФПД-1501

Ян Амос Коменский (чеш. JanAmosKomenský, лат. Comenius). Родился 28 марта 1592 года в Нивнице, Южная Моравия – умер 15 ноября 1670 года в Амстердаме. Чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы. Ян Коменский родился в Моравии, в городке Нивнице. Сын Мартина Коменского (MartinKomenský) и Анны Хмеловой (AnnaChmelová). Мартин Коменский был уроженцем соседней деревни Камне. Отец Мартина – Ян Сегеш (JanSegeš) – переехал в Моравию из Словакии. И взял себе фамилию Коменский – в честь деревни Камне, в которой поселился... Мартин и Анна Коменские были членами религиозной общины Чешских (Моравских) братьев. Первоначальное образование Ян получил в братской школе. В 1602–04 гг. от чумы умерли его отец, мать и две сестры. В 1608–10 Ян учился в латинской школе города Пржерова. В 1611 году Ян Коменский, в соответствии с догматами своей церкви, прошёл обряд крещения и получил второе имя – Амос. Затем он учился в Херборнской академии, в Гейдельбергском университете, где приступил к созданию своеобразной энциклопедии – «Театр всех вещей» (1614–27) и начал работу над полным словарём чешского языка («Сокровищница чешского языка», 1612–56). В 1614 г. Коменский – учитель братской школы в Пршерове. В 1618–21 жил в Фульнеке, изучал труды гуманистов эпохи Возрожде-

ния – Т. Кампанеллы, Х. Вивеса и др. В Фульнекский период Коменский написал книгу «Моравские древности» (1618–1621) и составил подробную карту родной Моравии (1618–1627). В 1627 Коменский приступил к созданию труда по дидактике на чешском языке. В связи с гонениями со стороны католических фанатиков, Коменский эмигрировал в Польшу, в город Лешно. Здесь он преподавал в гимназии, закончил свою «Дидактику» на чешском языке (1632), а затем переработал её и перевёл на латинский язык, назвав «Великой дидактикой» (*Didactica Magna*) (1633–38), подготовил несколько учебников: «Открытая дверь к языкам» (1631), «Астрономия» (1632), «Физика» (1633), написал первое в истории руководство для семейного воспитания – «Материнская школа» (1632). Коменский усиленно занимался разработкой идеи пансофии (обучение всех всему), которые вызвали большой интерес европейских учёных. В 40-е гг. опубликовал ряд учебников. В 1651 году трансильванский князь Дьёрдь II Ракоци предложил Коменскому осуществить реформу школ в его землях. Преподавание по новой системе началось в городе Шарошпатак. Коменскому удалось частично осуществить замысел устройства пансофической школы. Научное обоснование её принципов, учебный план, распорядок дня были изложены Коменским в сочинении «Пансофическая школа» (1651). Стремясь оживить преподавание и пробудить в детях интерес к знаниям, Коменский применил метод драматизации учебного материала и на основе «Открытой двери к языкам» написал ряд пьес, составивших книгу «Школа-игра» (1656). В Венгрии Коменский закончил первый в истории иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках» (1658), в котором рисунки являлись органической частью учебных текстов. Переехав в Амстердам, Коменский продолжал работу над начатым ещё в 1644 капитальным трудом «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» (лат. *Dererum humanarum emendatione cuncta catholicis*), в котором дал план реформы человеческого общества. Первые 2 части труда опубликованы в 1662, рукописи же остальных 5 частей найдены в 30-х гг. 20 в.; полностью труд опубликован на латинском языке в Праге в 1966 году. Итог своей долгой жизни Коменский подвёл в сочинении «Единственно необходимое» (1668). 1618 – женится на падчерице бургомистра г. Пшерова Магдалине Визовской. 1622 – жена и двое детей скончались от чумы. 1624 – в Брандисе Коменский женится на дочери епископа Марии-Доротее. 1648 – скончалась вторая жена Коменского. 1649 – Коменский женится на Яне Гаюсовой. По своим философским взглядам Коменский был близок к материалистическому сенсуализму, который самому Коменскому представлялся философией простого народа. Признавая три источника познания – чувства, разум и веру,

Коменский главное значение придавал органам чувств. В развитии познания он различал 3 ступени – эмпирическую, научную и практическую. Он считал, что всеобщее образование, создание новой школы помогут воспитывать детей в духе гуманизма. Вместе с тем в определении цели воспитания у Коменского отчётливо чувствуется влияние религиозной идеологии: он говорит о подготовке человека к вечной жизни. Исходя из познаваемости мира, Коменский считал познаваемыми и все явления, связанные с педагогическим процессом, делая вывод о возможности управлять им. Поскольку человек представляет собой часть природы, то, по мнению Коменского, он должен подчиняться общим её законам и все педагогические средства должны быть природосообразными. Вместе с этим принцип природосообразности воспитания, по Коменскому, предполагает изучение законов духовной жизни человека и согласования с ними всех педагогических воздействий. Великая дидактика Яна Амоса Коменского: Самый известный теоретический труд Коменского по педагогике «Дидактика», т. е. общая теория обучения. Первоначально он был написан на чешском языке, а потом в переработанном виде переведён на латинский язык, в то время международный язык науки, под названием «Великая дидактика». Образования человека надо начинать в весну жизни, т. е. в детстве. Утренние часы для занятий наиболее удобны. Всё, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста – так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в данном возрасте. Подготовка материала: книг и др. учебных пособий – заранее. Развивать ум ранее языка. Реальные учебные предметы предпосылать формальным. Примеры предпосылать правилам. В школах должен быть установлен порядок, при котором ученики в одно и то же время занимались бы только одним предметом. С самого начала юношам, которым нужно дать образования, следует дать основы общего образования (распределить учебный материал так, чтобы следующие затем занятия не вносили ничего нового, а представляли только некоторое развитие полученных знаний). Любой язык, любые науки должны быть сперва преподаны в простейших элементах, чтобы у учеников сложились общие понятия их как целого. Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно разделена на классы – так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь. Время должно быть распределено с величайшей точностью – так, чтобы на каждый год, месяц, день и час приходилось своя особая работа. Образование юношества должно начинаться рано. У одного и того же ученика по одному и тому же предмету должен быть только один учитель. По воле воспитателя прежде всего должны

быть приведены в гармонию нравы. Всеми возможными способами нужно утверждать в детях горячее стремление к знанию и учению. Метод обучения должен уменьшать трудности учения, чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий. Каждая наука должна быть заключена в самые сжатые, но точные правила. Каждое правило нужно излагать немногими, но самыми ясными словами. Каждое правило должно сопровождаться многочисленными примерами, чтобы стало очевидно, как разнообразно его применение. Основательно должны рассматриваться только те вещи, которые могут принести пользу. Всё последующее должно опираться на предыдущее. Всё должно закрепляться постоянными упражнениями. Всё нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание на чём-то одном. На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят. «Школа без дисциплины есть мельница без воды» Для поддержания дисциплины руководствоваться: Постоянными примерами воспитатель сам должен показывать пример. Наставлениями, увещеваниями, иногда и выговорами. 9 правил искусства обучения наукам Яна Амоса Коменского: 1. Всему, что должно знать, нужно обучать. 2. Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащимся, как вещь действительно существующую и приносящую определенную пользу. 3. Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями. 4. Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, то есть путем изучения причинных связей. 5. Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям. 6. Части вещи должно рассмотреть все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями. 7. Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном. 8. На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят. 9. Различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым. 16 правил искусства развивать нравственность Яна Амоса Коменского: 1. Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения. 2. Прежде всего основные, или, как их называют «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость. 3. Мудрость юноши должны почерпать из хорошего наставления, изучая истинное различие вещей и их достоинство. 4. Умеренности пусть обучаются на протяжении всего времени обучения, привыкая соблюдать умеренность в пище и питье, сне и бодрственном состоянии, в работе и играх, в разговоре и молчании. 5. Мужеству пусть они учатся, преодолевая самих себя, сдерживая

свое влечение к излишней беготне или игре вне или за пределами положенного времени, в обуздывании нетерпеливости, ропота, гнева. 6. Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность. 7. Особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде. 8. Благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений. 9. Привычку к труду юноши приобретут в том случае, если постоянно будут заняты каким-либо серьезным или занимательным делом. 10. Особенно необходимо внушить детям родственную справедливости добродетель – готовность услужить другим и охоту к этому. 11. Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок овладеет душой. 12. Добродетелям учатся, постоянно осуществляя честное! 13. Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей. 14. Однако нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание. 15. Самым тщательным образом нужно оберегать детей от сообщества испорченных людей, чтобы они не заразились от них. 16. И так как едва ли удастся каким-либо образом быть настолько зоркими, чтобы к детям не могло проникнуть какое-либо зло, то для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина.

### **Список используемой литературы**

1. Пискунов А. И. Коменский Ян Амос // Большая советская энциклопедия: в 30 т. / под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – Т. 12: Кварнер – Конгур. – С. 499.
2. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. – М., 2003. – С. 67.
3. Пискунова А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений. – М., 2000.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: КОРКУНОВ ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ**

Садыкова Кристина Линаровна, ОЛИГ-1601

В 1939 году 1 декабря в поселке Басьяновском, Верхнесалдинского района Свердловской области родился Коркунов Владимир Ва-

сильевич – ученый-дефектолог, который внес огромный вклад в развитие не только Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, но и в развитии всей дефектологии в целом.

Владимир Васильевич окончил среднюю школу в поселке Махнево Свердловской области в 1957 году. И с того года работал машинистом земснаряда на предприятии п/я № 19.

В 1962 в Уральском государственном педагогическом университете открывается Институт специального образования, в который поступает Коркунов на специальность «Олигофренопедагогика и логопедия». После окончания университета в 1966 году был направлен на работу в качестве директора специальной школы-интерната в городе Реж, Свердловской области.

Спустя 4 года Владимир Васильевич переезжает в город Березники, Пермской области и там же становится директором специальной школы-интерната, которая вскоре становится экспериментальной площадкой и научно-методическим центром по специальному образованию в Пермской области.

С 1976 года переходит на работу в Свердловский областной отдел народного образования инспектором по специальным школам. И одновременно преподает специальные дисциплины на кафедре олигофренопедагогики Свердловского пединститута. В 1977 году избирается старшим преподавателем на данной кафедре. Затем в 1983 году защищает кандидатскую диссертацию, и в 1994 году ему присваивается ученое звание профессора.

С 1984 года Владимир Васильевич заведовал кафедрой олигофренопедагогики на протяжении 16 лет. Под его руководством по основным показателям работы и рейтинговым оценкам кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии (ранее кафедра олигофренопедагогики) признавалась одной из лучших на факультете и в университете.

За этот период происходит становление Коркунова как серьезного научного исследователя. В 1994 процесс формирования Уральской научной школы Владимир Васильевич был руководителем первых аспирантов. Он становится председателем диссертационного совета по защите диссертаций кандидата наук по специальности Коррекционная педагогика. Возглавляя диссертационный совет, он показывал пример служения той науке, которой была отдана вся его жизнь. За это время также расширяется тематика научных исследований, укрепляется материальная база, осуществляется тесная связь научно-исследовательской работы с практикой специального образования и расширенное внедрение результатов в учебный процесс вуза и детских

образовательных учреждений.

За все время работы в Уральском государственном педагогическом университете Владимиром Васильевичем Коркуновым было опубликовано более 160 работ. Среди них 5 монографий, 6 пособий, 12 программ и программных разработок, статьи в местной, центральной и зарубежной печати, доклады и тезисы выступлений на международных (Денвер, Чикаго, Екатеринбург), российских и региональных конгрессах и конференциях.

А еще его жизнь – в его учениках – кандидатах наук, которых около пяти десятков. Он помнил каждого, его тему, содержание работы.

Владимир Васильевич является научным руководителем комплексной темы ИСО УрГПУ «Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза». Разнообразие исследовательской базы, включающей и службы социальной защиты населения, говорит о высоких способностях его как научного организатора.

Под руководством Владимира Васильевича были разработаны и внедрены в практику региональные проекты и программы развития специального образования и системы социальной помощи населения в Свердловской области, которые служили начальным этапом в становлении всей системы отечественного специального образования. При этом разработка и внедрение проектов диагностических и диагностико-реабилитационных центров, которые стали прообразом ПМПК, была осуществлена впервые в России, в том числе городе Перми, городе Екатеринбурге и городе Челябинске. Деятельность В. В. Коркунова получила общественное признание.

В 1989 году Владимир Васильевич награжден медалью «Ветеран труда», в 1990 знаком «Отличник народного образования», в 1995 – знаком «Почетный работник высшей школы РФ»; в 2002 году присвоено звание «Заслуженный работник высшей школы РФ», также отмечен многочисленными грамотами УрГПУ; 2002, 2005, 2009 внесен на Доску Почета УрГПУ, избран членом-корреспондентом Международной Академии Наук педагогического образования.

К несчастью, 19 декабря 2018 будет ровно 5 лет как ушел из жизни Владимир Васильевич Коркунов. Институт специального образования чтит память о выдающемся профессоре, руководителе, ученом. В память о великом ученом на базе данного Института ежегодно проводится научно-практическая конференция студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза». И по сей день студенты, преподаватели используют его научные труды на занятиях, в своих курсовых работах, выпускных квалификационных работах, статьях.



### **Список используемой литературы**

1. <https://cyberleninka.ru/article/v/o-vladimire-vasilieviche-korkunove>.
2. [http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec17/spec17\\_15.pdf](http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec17/spec17_15.pdf).

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ КОРНЕВ**

Смирнова Анастасия Юрьевна, ЛГП-1602

Дислексия является одной из самых интригующих загадок современности. Более ста лет ученые всего мира пытаются ее разгадать. За это время она обросла самыми невероятными фактами и мифами. Пути борьбы с этим недугом обсуждались во многих ведущих странах Запада на самом высоком правительственном уровне. В России эта проблема актуальна вдвойне. Лица с дислексией в России своего рода привидения. Они есть, но их видят лишь немногие специалисты. Россия, бывшая самой читающей стране в мире, за два прошедших десятилетия утратила этот статус, оказавшись в числе последних по результатам международного тестирования PISA.

Одним из ведущих ученых, изучающих данное нарушение развития, является психиатр, логопатолог, нейропсихолог, доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, вице-президент Ассоциации логопатологов Санкт-Петербурга – Александр Николаевич Корнев. А. Н. Корнев разработал теорию комплексного медико-психолого-педагогического преодоления дислексии, авторскую методику ее коррекции у школьников и методы профилактики дислексии у дошкольников. Эти материалы легли в основу книги «Дислексия и дисграфия у детей» вышедшую в свет в 1995 г. и в последующих переработанных и дополненных ее переизданиях в 1997 и 2003 гг. С 1983 г. А. Н. Корнев занимался изучением клинико-психологических и нейролингвистических механизмов недоразвития устной речи у детей. Полученные результаты легли в основу книги «Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты» и позволили заложить основы нового научного направления: «логопатология детского возраста». Александр Николаевич разработал единственную пока в России методику раннего выявления дислексии (МРВД), изданную в 1982 г. и первую в России стандартизованную методику диагностики дислексии (СМИНЧ). Результатами работы в качестве научного руководителя НОУ «Учебный центр Престо» стали разработанная под его руководством дошкольная образовательная программа нового поколения

«Личность», комплекс коррекционно-развивающих программ для детей младшего и дошкольного возраста, авторская методика полуглобального обучения чтению, авторская модель психолого-логопедического сопровождения в дошкольных образовательных учреждениях.

Монография А. Н. Корнева «Нарушения чтения и письма у детей» («Дислексия и дисграфия у детей» в первом издании) – первая книга в нашей стране, посвященная медико-психологическим аспектам этой проблемы. Им впервые для понимания механизмов дислексии и дисграфий использован всесторонний подход, т. е. клиническое, клинико-динамическое, электроэнцефалографическое, нейропсихологическое и психологическое их исследование. Эта работа – продолжение и развитие научного направления, начатого еще в 30-х годах сотрудниками Ленинградского педиатрического института (С. С. Мнухин, Е. Д. Прокопова, Д. Н. Исаев), в число которых входит и сам автор.

Благодаря высокой эрудиции, серьезной клинической подготовке и большому опыту в нейропсихологических исследованиях А. Н. Корнев сумел по-новому разрешить проблему дислексии. Выявлены неизвестные ранее закономерности ее формирования, и сформулирована новая концепция полифакторной модели расстройства. В процессе многолетнего и всеобъемлющего изучения детей с описываемым расстройством автор выработал разносторонний методический подход к ее диагностике. Им созданы оригинальные методики, адаптированы некоторые уже существующие и, в целом, образована батарея проб, позволяющих дать углубленный анализ генеза и точную диагностику расстройств, лежащих в основе дислексии. В книге разработаны теоретические основы и сформулированы практические подходы к раннему выявлению дислексии.

Достижением автора является создание общих принципов специальной педагогики, психотерапии и медикаментозного лечения, позволивших ему детально разработать соответствующие практические рекомендации. Предлагаемые методы предупреждения нарушений письменной речи оригинальны и нетрадиционны. Социальная адаптация детей во многом зависит от успеваемости в школе. Таким образом, А. Н. Корневым в значительной мере решена одна из важнейших задач психогигиены – охрана психического здоровья школьника.

В основу книги положен опыт более чем двадцатилетнего изучения проблемы. В ходе исследования применялся обширный набор клинических, экспериментально-психологических, психометрических, нейропсихологических и электрофизиологических методик. Основной материал получен на наблюдениях 230 детей с дислексией и дисграфией. В качестве группы сравнения по тем же методикам обследовались

30 детей с задержкой психического развития без нарушений чтения. Для получения эпидемиологических данных и апробации скрининговой методики проводилось безвыборное обследование 750 детей 6-8 лет. Методика прошла практическую проверку в ходе обследования более 3000 детей. В апробации коррекционных методик участвовали 220 детей с дислексией и дисграфией.

На сегодняшний день во многом благодаря А. Н. Корневу растет количество специалистов, работающих с дислексиками. В 2004 году в Москве была создана Российская ассоциация дислексии, этой ассоциацией были проведены три конференции с международным участием. Начат проект по изучению распространенности дислексии, проведена рестандартизация СМИНЧ (стандартной методики исследования чтения). Александр Николаевич часто выступает с лекциями на эту тему для специалистов Санкт-Петербурга и других городов. В рамках Саммита психологов был организован круглый стол «Дислексия и дисграфия – бич современного образования: основные причины, профилактика и пути эффективной коррекции». Все это – важные этапы информирования общественности.

Текущий проект Российской ассоциации дислексии, в котором принимает участие А. Н. Корнев наряду с такими крупнейшими специалистами как нейролингвист профессор Татьяна Черниговская и нейропсихолог Татьяна Ахутина это подготовка методики для специальных курсов на базе Министерства образования – она позволит школьным учителям за шесть-семь часов получать навыки определения дислексии у детей и ведения с ними дополнительных занятий. Среди других текущих проектов Ассоциации – подготовка списка типичных ошибок, которые допускают в русском языке дети с дисграфией и дислексией.

### **Список используемой литературы**

1. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: КРОГИУС АВГУСТ АДОЛЬФОВИЧ**

Саксина Анна Вячеславовна, СДП-1701

Крогиус Август Адольфович – русский психолог, доктор медицины, профессор, основоположник российской тифлопсихологии, занимавшийся главным образом вопросами специальной психологии, в

частности психологией слепых.

### *Биография*

Крогиус Август Адольфович родился 18 марта 1971 года в Кিশиневе. В 1898 году окончил медицинский факультет Юрьевского университета, где до 1900 года работал в клинике нервных и душевных болезней. С 1902 до 1905 года читал лекции по психологии, психофизиологии и философии на курсах воспитательниц и руководительниц физического образования, возглавляемых П.Ф. Лесгафтом. В 1905 году выступал на пятом Международном съезде психологическом конгрессе в Риме и на Международных конгрессах в Инсбурке и Геттингене. В 1906 году выступал на первом Съезде по педагогической психологии незрячих. С 1905 года являлся преподавателем кафедры психофизиологии органов чувств Психоневрологического института, Педагогической академии, а так же ординатором психиатрической больницы Св. Пантелеймона, редактором русского отдела в немецком журнале «Zentralblatt für Psychologie». В 1909 г. Крогиус защитил в Совете Военно-медицинской академии диссертацию на соискание степени доктора медицины по теме «Из душевного мира слепых». После революции 1917 г. вёл преподавательскую деятельность в Петрограде и Саратове. В 1918 году Крогиус избран профессором психологии Петроградского университета, в 1919–1930 годах преподавал философию в Саратовском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского, заведовал кафедрой психологии Саратовского педагогического института. С 1930 года работал на дефектологическом факультете Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. Умер, прожив 62 года, 1 июля 1933 г в Петербурге (Ленинграде).

### *Научная деятельность*

Экспериментально изучал психику слепых, их познавательные возможности. Его исследования психологии слепых поддерживали крупнейшие представители педологического движения: Б. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев. Исследовал особенности слухового восприятия слепых людей, пришел к выводу, что у слепых оно совершеннее, чем у зрячих. По его мнению, слепые большей частью люди не двигательного-осязательного типа, а слухового типа. Исследовал т. н. «шестое чувство» слепых, то есть возможности ощущать препятствия на расстоянии. Считал, что это происходило за счет сохранного чувства, которым является температурная рецепция. Развивал идеи З. Фрейда в тифлопсихологии. Крогиус Август Адольфович считал, что малоподвижный образ жизни слепых вызывает более раннее половое созревание и повышенную половую активность, предлагал искать

способы для сублимации энергии либидо в эмоциональные переживания, творческую деятельность. [1]

*Вклад в дефектологию*

Август Крогиус один из первых российских психологов, который экспериментально изучал психику слепых. В 1909 году вышла его фундаментальная работа «Из душевного мира слепых». Его исследования о психологии слепых поддерживали крупнейшие представители педагогического движения в России того времени: Б. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев. В труде Крогиуса были представлены многолетние результаты многолетних экспериментально-психологических исследований, проводимых над незрячими людьми разных возрастов. Там исследовалось состояние психических процессов слепых в сравнении со зрячими людьми. Работа Августа Крогиуса касается исследования разных сторон психического развития человека с нарушением зрения.

Он изучает особенности слухового восприятия слепых людей. В этом исследовании сначала определялся порог слуховых раздражений в пространстве. В результате изучения слухового восприятия, Крогиус делает вывод о том, то у слепых слуховое восприятие совершеннее, чем у зрячих. По его мнению, слепые люди большей частью не двигательно-осознательного типа, а слухового. Также в его работе много внимания уделено изучению «шестого чувства» незрячих людей, то есть возможности ощущать препятствия на расстоянии. Автор очень детально рассматривает подходы зарубежных и отечественных ученых – исследователей и высказывает свою гипотез, подтвержденную его исследованиями. Он считает, что слепые ощущают препятствия на расстоянии из-за деятельности одного из сохранившихся анализаторов (органов чувств). Август Крогиус делает вывод о том, что этим самым сохранным чувством является температурная рецепция, она дает возможность слепым ощущать предметы на расстоянии.

Немало места в его исследованиях уделено изучению осязания, а если точнее, то осязательных и осязательно-двигательных восприятий. Крогиус изучает и исследует точность представлений слепых, которые образовались у них с помощью двигательно-осознательных ощущений. В результате исследований он делает вывод о том, что представления, составленные с помощью этих ощущений отличаются у незрячих с меньшей точностью, чем у зрячих.

Помимо всего анализируемого труда, Август Крогиус выпускает ряд статей, в которых отражены результаты его исследований о познавательных возможностях слепых. В этом направлении одной из главных работ является работа «О некоторых особенностях душевной жизни

слепых» (1904). Работа касается особенностей памяти и свойств личности незрячих людей. Автор отмечает изменения в области чувств и характера. Чувства у слепых, как считает Август, развиваются быстрее чем у зрячих, что связано с сосредоточением взгляда слепых на внутреннем мире, что поддерживает веру в сохранение духовных ценностей.

Вышеперечисленное позволяет говорить о том, что Август Адольфович Крогиус является основоположником отечественной тифлопсихологии.

### **Список используемой литературы**

1. Троицкая И. В., Маслов К. С. В свете незримого: жизнь и судьба А. А. Крогиуса // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2015. – Т. 16. – № 1. – С. 388-392.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. А. КРОГИУС**

Шахова Виктория Романовна, ОФпД-1501

### *Биография*

Август Крогиус родился 18 марта 1871 г. в г. Кишинёве. Окончил Петербургское Военно-Инженерное училище. В 1898 г. закончил медицинский факультет Юрьевского (ныне Тартуского) университета. С 1902 г. занимался преподавательской деятельностью, читая лекции по психологии, психофизиологии и философии в Петербургском университете и на курсах воспитательниц и руководительниц физического образования, созданных и руководимых П. Ф. Лесгафтом. Выступал по проблемам изучения и обучения слепых на отечественных и зарубежных съездах. В 1905 г. выступал на пятом Международном психологическом конгрессе в Риме и на международных конгрессах в Инсбруке и Геттингене. В 1906 г. выступал на первом Съезде по педагогической психологии незрячих. В 1909 г. Крогиус защитил в Совете Военно-медицинской академии диссертацию на соискание степени доктора медицины по теме «Из душевного мира слепых». После революции 1917 г. вёл преподавательскую деятельность в Петрограде и Саратове. В 1918 году Крогиус избран профессором психологии Петроградского университета, в 1919–1930 годах преподавал философию в Саратовском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского, заведовал кафедрой психологии Саратовского педагогического института. С 1930 года работал на дефектологическом факультете Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена.

Умер в Ленинграде 1 июля 1933 года.

*Вклад в развитие отечественной тифлопсихологии*

Август Крогиус был одним из первых российских психологов, экспериментально изучавших психику слепых. В 1909 году вышла фундаментальная работа Крогиуса «Из душевного мира слепых». Крогиус был известным психологом в начале XX века, активно участвовал в педологических исследованиях, сделал ряд докладов на съездах по педагогике и психологии. Его исследования психологии слепых поддерживали крупнейшие представители педологического движения в России того времени: Б. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев. В своей работе Крогиус отмечает глубокую заинтересованность и поддержку со стороны названных учёных. В труде представлены результаты многолетних экспериментально-психологических исследований автора, проводимых над слепыми людьми разного возраста. Ряд исследований носит сравнительный характер. Исследуется состояние психических процессов у слепых в сравнении со зрячими. Работа Крогиуса касается исследования разных сторон психического развития человека с нарушением зрения.

Автор исследует особенности слухового восприятия слепых людей. В экспериментальном исследовании сначала определялся пространственный порог слуховых раздражений, в виде раздражений выступали свистки счёт вслух. Исследование велось по методу наименьших изменений, то есть экспериментатор менял расстояние между раздражениями до тех пор, пока испытуемый не определял верно их относительно положения. Для каждого положения делалось 10 определений порога и бралась средняя величина его. Вторым рядом экспериментов по тому же вопросу был проведён по методу Бинэ, в качестве раздражителя брался электрический звонок, быстро и бесшумно передвигаемый по дуге. В результате исследований слухового восприятия, автор приходит к выводу о том, что у слепых оно совершеннее, чем у зрячих. По мнению автора, слепые большей частью люди не двигательного-осознательного типа, а слухового типа. В работе много места уделено исследованию так называемого «шестого чувства» слепых, то есть возможности ощущать препятствия на расстоянии. Автор детально рассматривает подходы зарубежных и отечественных исследователей и высказывает свою гипотезу, подтверждённую его исследованиями. По мнению автора, слепые ощущают препятствия на расстоянии в результате деятельности одного из сохранных органов чувств. Крогиус считает, что этим сохранным чувством является температурная рецепция. Именно она даёт возможность слепым ощущать предметы на расстоянии. Много места в исследовании уделено изучению осязательных и

осознательно-двигательных восприятий. Автор исследует точность представлений слепых, образованных с помощью двигательно-осознательных ощущений. Исследователь применяет методы воспроизведения и сравнения. Во время эксперимента ощупывались прямые различной длины, углы и кривые (зрячим при этом завязывались глаза). Ощупывание производилось тремя способами: движением указательного пальца, противопоставлением и одновременным движением большого пальца и указательного пальца одной руки, а также противопоставлением и одновременным движением указательных пальцев обеих рук. В результате исследований Крогиус делает вывод о том, что представления, составленные с помощью осознательно-двигательных ощущений, отличаются у слепых меньшей точностью, чем у зрячих.

Помимо анализируемого труда, Крогиус выпускает ряд статей, в которых приводит результаты своих исследований познавательных возможностей слепых. В этом направлении важной является его работа «О некоторых особенностях душевной жизни слепых» (1904). Работа касается особенностей памяти и свойств личности слепых. Автор исследовал процесс запоминания у слепых по методу Г. Эбингауза. По его наблюдениям слепые во всех случаях заучивают тексты лучше, чем зрячие. Автор объясняет это повышенным вниманием, высоким развитием слухового восприятия, а также ограниченным количеством получаемых из внешнего мира раздражений, вследствие чего «... вторжение в фиксационную точку сознания» других групп ощущений происходит гораздо реже, чем у зрячих, что способствует максимальному сосредоточению на определённом материале. В работе приводится анализ психических состояний и особенностей личности слепых. Автор отмечает изменения в области чувств и характера. Чувства у слепых развиваются, по мнению автора, быстрее, чем у зрячих, что связано со сосредоточением взгляда слепых на внутреннем мире, это поддерживает веру в сохранение духовных ценностей.

Август Крогиус развивал идеи З. Фрейда в тифлопсихологии. Он писал: «... слепота отражается не только на умственной, но и на всех других сторонах душевной жизни ... и может привести к самым различным проявлениям, к образованию самых различных особенностей». Он указывал, что при слепоте часто формируются отрицательные моральные и волевые черты характера, страдают интересы, преждевременно и часто извращённо проявляются половые инстинкты. Учёный объясняет это физиологическим вырождением, недостатками семейного воспитания и недостаточностью, вследствие внешних условий, сублимации половой энергии, недостаточностью отведения её в другие, более высокие сферы жизни. По Крогиусу, несоизмеримо более



часто, чем отрицательные, при слепоте развиваются, причём более быстрыми темпами нежели в норме, положительные свойства личности. Достигают более высокого уровня высшие, или, как он их называет, интеллектуальные психические функции, например: произвольное внимание, логическая память, абстрактное мышление. Одним из факторов этого ускорения является сублимация сексуальной энергии. Малоподвижный образ жизни слепых вызывает более раннее половое созревание и повышенную половую активность, учёный предлагает искать способы для сублимации энергии либидо в эмоциональные переживания, творческую деятельность. Данные исследования позволяют говорить о попытке проникновения в психику слепого человека с целью усовершенствований в области воспитания. Данные попытки стали предпосылками формирования отечественной тифлопсихологии. Вышеперечисленное позволяет говорить о том, что А. А. Крогиус является основоположником отечественной тифлопсихологии.

#### *Семья*

Дочь – Елена Августовна Крогиус (1912–1991) преподавала на химическом факультете Саратовского государственного университета, затем работала в НИИ стекла.

Внук – Николай Владимирович Крогиус (р. 1930) – доктор психологических наук, профессор, международный гроссмейстер по шахматам.

#### *Труды*

- Крогиус А. А. Из душевного мира слепых. – СПб.: Сенатская типография, 1909.

- Крогиус А. А. О некоторых особенностях душевной жизни слепых // Вестник психологии. – 1904. – Вып 4. – С. 259-271.

- Крогиус А. А. Экспериментальное исследование душевной жизни слепых // Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии 31 мая – 4 июня 1906. – СПб., 1906. – С. 177-179.

- Крогиус А. А. Психология слепых и её значение для общей психологии и педагогики. – Саратов, 1926.

#### **Список используемой литературы**

1. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 1998.
2. Крогиус А. А. О некоторых особенностях душевной жизни слепых // Вестник психологии. – 1904. – Вып 4. – С. 259-271.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. А. КРОГИУС

Поезжалова Надежда Олеговна, СДПП-1501

Русский психолог, доктор медицины, профессор, основоположник русской тифлопсихологии.

А. А. Крогиус родился 18 марта 1871 г. в г. Кишиневе. Окончил Петербургское Военно-инженерное училище. В 1898 г. закончил медицинский факультет Юрьевского университета. С 1902 г. А. А. Крогиус занимается преподавательской деятельностью, читая лекции по психологии, психофизиологии и философии в Петербургском университете. А. А. Крогиус выступает по проблемам изучения и обучения слепых на отечественных и зарубежных съездах. В 1905 г. выступает на пятом Международном психологическом конгрессе в Риме и на международных конгрессах в Инсбруке и Геттингене. В 1906 г. он выступает на первом Съезде по педагогической психологии незрячих. В 1909 г. А. А. Крогиус защищает в Совете Военно-медицинской академии диссертацию на степень доктора медицины по теме «Из душевного мира слепых». После революции 1917 г. он ведёт преподавательскую деятельность в Петрограде и Саратове. В 1918 году А. А. Крогиус был избран профессором психологии Петроградского университета, в 1919-1930 годах он преподавал философию в Саратовском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского, заведовал кафедрой психологии Саратовского педагогического института. С 1930 года работал на дефектологическом факультете Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. Умирает в Ленинграде 1 июля 1933.

*Вклад в развитие отечественной тифлопсихологии.* А. А. Крогиус был одним из первых российских психологов, экспериментально изучавших психику слепых. В 1909 году выходит фундаментальная работа А. А. Крогиуса «Из душевного мира слепых». А. А. Крогиус был известным психологом в начале XX века, активно участвовал в педологических исследованиях, сделал ряд докладов на съездах по педагогике и психологии. Его исследования психологии слепых поддерживали крупнейшие представители педологического движения в России того времени: Б. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев. В своей работе А. А. Крогиус отмечает глубокую заинтересованность и поддержку со стороны названных учёных. В работе представлены результаты многолетних экспериментально-психологических исследований автора, проводимых над слепыми людьми разного возраста. Ряд исследований носит сравнительный характер. Исследуется состояние

психических процессов у слепых в сравнении со зрячими. Работа А. А. Крогиуса касается исследования разных сторон психического развития человека с нарушением зрения. Автор исследует особенности слухового восприятия слепых людей. В экспериментальном исследовании сначала определялся пространственный порог слуховых раздражений, в виде раздражений выступали свисток и счёт вслух. Исследование велось по методу наименьших изменений, т. е. экспериментатор менял расстояние между раздражениями до тех пор, пока испытуемый не определял верно их относительно положения. Для каждого положения делалось 10 определений порога и бралась средняя величина его. Второй ряд экспериментов по тому же вопросу был проведён по методу Бинэ, в качестве раздражителя брался электрический звонок, быстро и бесшумно передвигаемый по дуге. В результате исследований слухового восприятия, автор приходит к выводу о том, что у слепых оно совершеннее, чем у зрячих. По мнению автора, слепые большей частью люди не двигательно-осознательного типа, а слухового типа. В работе много места уделено исследованию так называемого «шестого чувства» слепых, т. е. возможности ощущать препятствия на расстоянии. Автор детально рассматривает подходы зарубежных и отечественных исследователей и высказывает свою гипотезу, подтверждённую его исследованиями. По мнению автора, слепые ощущают препятствия на расстоянии в результате деятельности одного из сохранных органов чувств. А. А. Крогиус считает, что этим сохранным чувством является температурная рецепция. Именно она даёт возможность слепым ощущать предметы на расстоянии. Много места в исследовании уделено изучению осязательных и осязательно-двигательных восприятий. Автор исследует точность представлений слепых, образованных с помощью двигательно-осознательных ощущений. Исследователь применяет методы воспроизведения и сравнения. Во время эксперимента ощупывались прямые различной длины, углы и кривые (зрячим при этом завязывались глаза). Ощупывание производилось тремя способами: движением указательного пальца, противопоставлением и одновременным движением большого пальца и указательного пальца одной руки, а также противопоставлением и одновременным движением указательных пальцев обеих рук. В результате исследований А. А. Крогиус делает вывод о том, что представления, составленные с помощью осязательно-двигательных ощущений, отличаются у слепых меньшей точностью, чем у зрячих.

А. А. Крогиус выпускает ряд статей, в которых приводит результаты своих исследований познавательных возможностей слепых. В этом направлении важной является его работа «О некоторых осо-

бенностях душевной жизни слепых» (1904). Работа касается особенностей памяти и свойств личности слепых. А. А. Крогиус исследовал процесс запоминания у слепых по методу Г. Эбингауза. По его наблюдениям слепые во всех случаях заучивают тексты лучше, чем зрячие. Автор объясняет это повышенным вниманием, высоким развитием слухового восприятия, а также ограниченным количеством получаемых из внешнего мира раздражений, вследствие чего «... вторжение в фиксационную точку сознания» других групп ощущений происходит гораздо реже, чем у зрячих, что способствует максимальному сосредоточению на определённом материале. В работе приводится анализ психических состояний и особенностей личности слепых. Автор отмечает изменения в области чувств и характера. Чувства у слепых развиваются, по мнению автора, быстрее, чем у зрячих, что связано со средоточением взгляда слепых на внутреннем мире, это поддерживает веру в сохранение духовных ценностей.

А. А. Крогиус указывал, что при слепоте часто формируются отрицательные моральные и волевые черты характера, страдают интересы, преждевременно и часто извращенно проявляются половые инстинкты, он объясняет это физиологическим вырождением, недостатками семейного воспитания и недостаточностью, вследствие внешних условий, сублимации половой энергии, недостаточностью отведения её в другие, более высокие сферы жизни. По А. А. Крогиусу, несоизмеримо более часто, чем отрицательные, при слепоте развиваются, причём более быстрыми темпами не жили в норме, положительные свойства личности, достигают более высокого уровня высшие, или, как он их называет, интеллектуальные психические функции, например: произвольное внимание, логическая память, абстрактное мышление. Одним из факторов этого ускорения сублимация сексуальной энергии. Малоподвижный образ жизни слепых вызывает более раннее половое созревание и повышенную половую активность, он предлагает искать способы для сублимации энергии либидо в эмоциональные переживания, творческую деятельность. Данные исследования позволяют говорить о попытке проникновения в психику слепого человека с целью усовершенствований в области воспитания данные попытки стали предпосылками формирования отечественной тифлопсихологии. Вышеперечисленное позволяет говорить о том, что А. А. Крогиус является основоположником отечественной тифлопсихологии.

### **Список используемой литературы**

1. <http://bioslovhist.spbu.ru/person/770-krogius-avgust-adol-fovich.html>.
2. <http://slovar.cc/ist/biografiya/2260314.html>.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЛАСТОЧКИНА ЕЛИЗАВЕТА ГУРЬЕВНА

Гурьева Ксения Сергеевна, ОЛИГ-1701

Елизавета Гурьевна родилась в Казани 5 июня 1869 году в семье статского советника. У неё было два брата: Владимир Гурьевич, Герман Гурьевич.

Братья Ласточкины, выбирая одну из важнейших и достойных профессий – защиту Родины, не могли предвидеть грядущих потрясений, оказались в числе репрессированных новой властью, а их сестра, избравшая одну из самых мирных профессий, сумела найти в ней свое призвание, труд ее был оценен той же властью.

В 1887 году с золотой медалью закончила педагогический класс Казанской Мариинской женской гимназии. В 1889 году становится учителем Казанского училища для глухонемых. В 1894 году назначается заведующей Казанского училища для глухонемых.

Ласточкина в 1894 году реформирует деятельность Казанского училища для глухонемых: были составлены учебные программы, введено обучение воспитанников ремёслам и рисованию. Вводит устный метод обучения глухих. Воспитанники начинают общаться устной речью с окружающими. Е. Г. Ласточкина участвует в разработке подходов к воспитанию и обучению глухих детей.

В 1903 году Е. Г. Ласточкина выступила на Втором совещании сурдопедагогов, которое проходило в рамках съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию. Она сделала доклад «*О мимике*» в котором высказала мысли, которые шли против тенденций руководителей съезда, стремившихся изгнать мимику из процесса обучения русскому языку и общеобразовательным предметам. Ласточкина рассматривала мимику как средство общения, благодаря которому глухонемой ребёнок не одинок в коллективе. При этом она признавала, что полноценное общение у глухонемого со сверстниками будет только при овладении устной речью. В своём училище Е. Г. Ласточкина допускала в работе наряду с обучением устной речи жесты и мимику, которые использовала в занятиях с учащимися во внеклассное время как вспомогательное средство.

В 1910 году Е. Г. Ласточкина делает доклад на Всероссийском съезде деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухонемых на тему «*Малоспособные глухонемые и их обучение*». В докладе она настаивает на обязательном обучении и подготовки их к самостоятельной жизни. Отмечает необходимость применять к таким детям индивидуальный подход. После революции 1917 года Ласточкина ак-

тивно включается в построения новой системы образования. В Казанской школе для глухонемых открываются новые мастерские, вводится преподавание черчения, физкультуры, организуется слуховой кабинет и классы для тугоухих детей, оборудованные специальной аппаратурой. В 1938 году Ласточкина выступает на Всероссийском совещании по вопросам обучения и воспитания глухонемых детей с докладом на тему «Внеклассное чтение». Е. Г. Ласточкина отметила, что чтение для глухонемых, будучи для школы орудием образовательной и воспитательной работы, служит почти единственным средством продолжать и по выходе их школы своё образование и быть осведомлённым в происходящем вокруг него. Но глухонемые читают очень мало, потому что не умеют читать самостоятельно. Трудность усвоения смысла, читаемого отпугивает их от книги, убивает в них интерес к чтению. Поэтому учитель глухонемых должен обратить на внеклассное чтение учащихся самое серьёзное внимание. Необходимо заботливо подбирать материал для внеклассного чтения глухонемых, как по форме, так и по содержанию. На первых порах этот материал должен соответствовать степени овладения учащимися словесной речью и не представлять больших трудностей. Е. Г. Ласточкина указывала, что специально написанные для глухонемых элементарным языком статьи и рассказы доступны только в самом начале обучения. Постепенно язык их должен всё более и более приближаться к языку детских книг для слышащих детей. Самое главное заключается в том, говорит она, чтобы научить глухонемого самостоятельно додумываться до понимания основного смысла читаемого и не требовать точного понимания отдельных частей.

16 ноября 1918 году Елизавету Гурьевну арестовывают по обвинению в противодействии власти. 2 декабря 1918 года её осудили, приговором стала подписка о невыезде из страны. Елизавета Гурьевна продолжает свою работу. Реабилитирована Елизавета Гурьевна лишь 26 октября 1998 года.

С 1931 года Елизавета Гурьевна заведует учебной частью Казанской школы для глухонемых. Она является организатором Казанского общества глухонемых. С 1954 года работает в казанской школе для глухих в качестве методиста-консультанта.

Из своих 98 лет 76 отдала казанской школе глухих. В Казани по адресу улица Попова, дом 21 в 2011 году открыта школа-интернат имени Е. Г. Ласточкиной для слабослышащих детей. Перед школьным зданием установлен бюст Елизаветы Гурьевны.

Скончалась она в Москве на руках своего племянника 1 января 1967 года, урна с ее прахом была погребена в могиле деда, протоиерея Гурия Ласточкина, память которого она свято чтит. Их могила нахо-

дится на Арском православном некрополе в Казани справа от алтаря храма Ярославских чудотворцев.

Деятельность Е.Г. Ласточкиной в области обучения и воспитания глухих с 1889 по 1965 годы является значительным вкладом в теорию и практику отечественной сурдопедагогики.

Елизавета Гурьевна стала известным советским сурдопедагогом, и была отмечена наградами:

- Герой Труда – 1936 год.
- Кавалер двух орденов Ленина и Трудового Красного Знамени.
- Заслуженный учитель школ Российской Федерации – 1944 год.

### **Список используемой литературы**

1. [http://foto-progulki.ru/vnuki\\_lastochkina\\_g](http://foto-progulki.ru/vnuki_lastochkina_g).
2. [http://famous-birthdays.ru/data/05\\_iyunya/lastochkina\\_elizaveta\\_gurevna.html](http://famous-birthdays.ru/data/05_iyunya/lastochkina_elizaveta_gurevna.html).
3. [https://ru.openlist.wiki/Ласточкина Елизавета Гурьевна \(1869\)](https://ru.openlist.wiki/Ласточкина_Елизавета_Гурьевна_(1869)).

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: КЛАРА САМОЙЛОВНА ЛЕБЕДИНСКАЯ**

Асмус Елизавета Олеговна, СПЕЦ-1501z

Моё знакомство с научными трудами Клары Самойловны Лебединской началось с короткого посвящения в книге О. С. Никольской и др. «Аутичный ребенок. Пути помощи» [3]. Возник интерес к биографии человека, которому коллектив исследователей посвятил свою работу.

К. С. Лебединская родилась в 1925 году в Харькове, в 1926 семья переехала в Москву. В 1941 году она заканчивает 9 классов школы. С началом Великой Отечественной войны семья эвакуируется, в эвакуации Клара Самойловна теряет отца. Она начинает работать на авиационном заводе контролером, затем мастером отдела технического контроля. За работу в 1945 г. награждена медалью «За победу над фашистской Германией». С 1946 по 1955 год обучается в 1-м Московском Медицинском Институте, на специальности «лечебное дело» После окончания института три года работает ординатором в Яхромской психиатрической больнице. С 1955 по 1957 год она поступает в клиническую ординатуру Московского Научно-исследовательского института психиатрии на кафедру психозов детского возраста к Груне Ефимовне Сухаревой [2].

Огромную научную работу (написаны 4 монографии, 10 методических руководств, свыше 100 статей и тезисов) Клара Самойловна

успешно сочетала с педагогической и организаторской деятельностью. На протяжении 12 лет ее работы на кафедре Центрального Института усовершенствования врачей сотням врачей посчастливилось быть слушателями ее блестящих лекций, не прекращалась ее педагогическая деятельность и в последующем. Она воспитала столько учеников, что можно с полным правом говорить о научной школе К. С. Лебединской.

В своих работах она поднимала смелые, актуальные самые противоречивые темы. Первоначально научные интересы Лебединской касаются в основном 2-х направлений – это эмоциональная сфера детей и подростков, страдающих умственной отсталостью и психопатология задержки психического развития. Результатом этой работы становятся труды по диагностике и коррекция нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией, описание различных вариантов патологии подростковых кризов, разрабатывается классификация ЗПР по этиопатогенетическому принципу и критерии дифференциальной диагностики детей с ЗПР [1].

Именно ее тонкий клинический подход к исследованию ранних проявлений нарушений эмоционального развития и выделение основных критериев ранней диагностики раннего детского аутизма дали толчок для дальнейших психологических разработок в этой области. Глубокая вера Клары Самойловны в то, что поиск возможности максимально ранних коррекционных воздействий при наличии признаков аффективного неблагополучия в первые годы жизни ребенка может стать профилактикой возникновения тяжелых форм нарушения эмоционального развития.

Клара Самойловна умерла 9 апреля 1993 года после тяжелой болезни. Научный вклад К. С. Лебединской ценят как в нашей стране, так и зарубежом. Остались ученики, которые продолжают её дело и сейчас.

### **Список используемой литературы**

1. Лебединская К. С. Биография [Электронный ресурс] // Музей института коррекционной педагогики. – 2000. – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/lebedinskaya-klara-samojlovnna/> (дата обращения: 14.11.2018).
2. Лебединская К. С. биография. Научный вклад [Электронный ресурс] // Peoplelife. – 2010. – Режим доступа: <https://peoplelife.ru/161851> (дата обращения: 14.11.2018).
3. Никольская О. С., Баенская Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи» [Электронный ресурс] // Теревинф. – 2007. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/5584053> (дата обращения: 14.11.2018).



## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО К. С. ЛЕБЕДИНСКОЙ

Малова Юлия, СДПП-1501

К. С. Лебединская родилась в 1925 году в Харькове, в 1926 семья переехала в Москву. В 1941 году она заканчивает 9 классов школы. С началом Великой Отечественной войны семья эвакуируется, в эвакуации Клара Самойловна теряет отца. Она начинает работать на авиационном заводе контролером, затем мастером отдела технического контроля. За работу в 1945 г. награждена медалью «За победу над фашистской Германией».

С 1946 по 1955 год обучается в 1-м Московском Медицинском Институте, на специальности «лечебное дело» После окончания института три года работает ординатором в Яхромской психиатрической больнице.

С 1955 по 1957 год она поступает в клиническую ординатуру Московского Научно-исследовательского института психиатрии на кафедру психозов детского возраста к Груне Ефимовне Сухаревой.

Защищает кандидатскую диссертацию по детской психоэндокринологии, которая затем становится основой для вышедшей в 1969 году монографии «Нарушения психического развития при патологии темпа полового созревания»

С 1961 по 1973 работает в Центральном Институте усовершенствования врачей.

С 1973 года возглавляет сектор клинико-генетического изучения аномальных детей НИИ Дефектологии АПН СССР.

В конце 70-х – начале 80-х годов Клару Самойловну все больше интересует проблеме детского аутизма. В 1978 она создает при НИИ Дефектологии группу специалистов исследующих эту проблему и оказывающих практическую помощь детям с аутизмом. В 1992 году К. С. Лебединская обобщает свои исследования по этому вопросу в докторской диссертации – «Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема».

Кандидатская диссертация и предшествующий цикл работ положили начало новому направлению в отечественной науке – детской психоэндокринологии. Эти исследования обобщены в вышедшей в 1969 году монографии «Нарушения психического развития при патологии темпа полового созревания» [1].

Первоначально научные интересы Лебединской касаются в основном 2-х направлений – это эмоциональная сфера детей и подростков, страдающих умственной отсталостью и психопатология задержки

психического развития. Результатом этой работы становятся труды по диагностике и коррекция нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией, описание различных вариантов патологии подростковых кризов, разрабатывается классификация Лебединской ЗПР по этиопатогенетическому принципу и критерии дифференциальной диагностики детей с ЗПР [3].

В конце 1970-х – начале 1980-х годов К. С. Лебединскую все больше интересует проблема детского аутизма, и в 1978 году она создает при НИИ Дефектологии первую в нашей стране группу, специализирующуюся на изучении этой проблемы и оказании комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с аутизмом.

Наиболее известные ученики К. С. Лебединской работающие в этом направлении – О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. До сих пор они являются ведущими специалистами в нашей стране по этому вопросу. Под её руководством и на основе разработанной В. В. Лебединским клинико-психологической классификации дизонтогенеза создается концепция понимания закономерностей развития аутизма, способы коррекции этого нарушения, начинаются научные разработки проблемы.

Последней монографией Клары Самойловны стала «Диагностика раннего детского аутизма» (1991). В ней изложены основы средств ранней диагностики и ранней коррекции аутизма. В 1992 году К. С. Лебединская завершает своё обобщающее исследование, оформленное как докторская диссертация – «Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема»

### **Список используемой литературы**

1. Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2005. – № 9, выпуск посвященный научному наследию Клары Самойловны Лебединской, вступление «От редакции». – Режим доступа: [http://www.almanah.ikprao.ru/index\\_almanah.html](http://www.almanah.ikprao.ru/index_almanah.html).
2. К. С. Лебединская на сайте Института коррекционной педагогики РАО.
3. Биография мужа Виктора Васильевича Лебединского на сайте журнала «Вопросы психологии». – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/Lebedinsky.htm>.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: КЛАРА САМОЙЛОВНА ЛЕБЕДИНСКАЯ

Малыгина А. Е., ОФПД-1501

К. С. Лебединская, выдающийся учёный, замечательный детский психиатр и педагог, ближайшая ученица основателя отечественной детской психиатрии Груни Ефимовны Сухаревой родилась в 1925 году в Харькове, но уже в 1926 году её семья переехала в Москву. На долю Клары Самойловны в полной мере выпали тяготы её поколения. В 41 году она заканчивает 9 классов школы и, с началом Великой Отечественной войны, в эвакуации, потеряв отца, начинает работать на авиационном заводе контролёром, а потом мастером отдела технического контроля. За работу на оборонном заводе в 1945 г. она награждена медалью «За победу над фашистской Германией».

После окончания войны Клара Самойловна сдаёт экстерном экзамены за десятилетку и в 1946 году поступает в 1-ый Московский Медицинский Институт, заканчивает его в 1952 году по специальности «лечебное дело» и три года работает ординатором в Яхромской психиатрической больнице. С 1955 по 1957 год она обучается в клинической ординатуре Московского Научно-исследовательского института психиатрии МЗ РСФСР на кафедре психозов детского возраста, а потом работает старшим детским психоневрологом районного психоневрологического диспансера.

С 1958 года начинается ее активная и многообразная научная деятельность. Первый цикл её работ и завершившая их кандидатская диссертация положили начало новому направлению в науке – детской психоэндокринологии. Эти исследования обобщены в вышедшей в 1969 году монографии «Нарушения психического развития при патологии темпа полового созревания», которая и сегодня относится к наиболее читаемой и цитируемой. В это же время она проявляет себя как талантливый педагог в Центральном Институте усовершенствования врачей.

С 1973 года Клара Самойловна возглавляет сектор клинико-генетического изучения аномальных детей НИИ Дефектологии АПН СССР. Она ведёт консультативные приёмы, клинико-психологические разборы, руководит многими научными работами. Её собственные научные интересы сосредоточены в это время на изучении патологии в развитии эмоциональной сферы детей и подростков, страдающих олигофренией и психопатологии задержки психического развития. Она изучает клинико-психологическую структуру этих нарушений, описывает различные варианты патологии подростковых кризов, разрабатывает новые принципы классификации и медикаментозной терапии,

критерии дифференциальной диагностики.

Итогом изучения детей, отстающих в развитии, но отличающихся от умственной отсталости менее глубокими нарушениями, было описание ЗПР, отличающихся парциальностью, мозаичностью нарушений познавательной деятельности, значительно более высокими потенциальными возможностями высших форм мыслительной деятельности, чем при олигофрении, вторичными нарушениями мыслительной деятельности. К.С.Лебединской было выделено 4 типа задержек психического развития:

1) ЗПР конституционального происхождения (гармонический инфантилизм);

2) ЗПР соматогенного происхождения (длительная соматическая недостаточность);

3) ЗПР психогенного происхождения (грубо выраженные неблагоприятные условия воспитания);

4) ЗПР церебрально-органического генеза (органическая недостаточность нервной системы).

В конце 70-х – начале 80-х годов Клара Самойловна всё более сосредотачивается на проблеме детского аутизма. В 1978 году она создаёт при НИИ Дефектологии первую в нашей стране группу специалистов, осуществляющую комплексную медико-психолого-педагогическую помощь детям с аутизмом. Под её руководством начинаются научные разработки проблемы, создаётся оригинальная концепция понимания закономерностей этой аномалии развития, подходы к её коррекции. Публикуются научные статьи, методические разработки, монографии, привлёкшие внимание к проблеме детского аутизма и научных кругов и широкой общественности. Последней монографией Клары Самойловны стала «Диагностика раннего детского аутизма» (1991г.). Она рассматривала РДА как аномалию развития различной эндогенной и экзогенной этиологии. Основой этого синдрома она считала затруднение формирования эмоциональных контактов ребенка с внешним миром и с человеком, которые приводят к отсутствию общения и искажению всего хода психического развития, препятствуя социальной адаптации. Она фактически раскритиковала прежние взгляды многих отечественных психиатров на РДА.

С большой скрупулезностью были изучены особенности клинической картины и патопсихологии детей, страдающих аутизмом. Созданы критерии ранней диагностики и ее отличия от проявлений РДА в старшем дошкольном возрасте. Произведен расчет частоты встречаемости симптомов РДА. Описаны неизвестные особенности познавательной деятельности (отставание, парциальное ускорение и распад);

восприятия и социального поведения. Подробно изложены все ранее изученные проявления РДА.

Разработана оригинальная классификация детского аутизма, состоящая из 4 групп:

- 1) с преобладанием тотальной отрешенности от окружающего мира;
- 2) с преобладанием активного аутистического отвержения окружающего мира;
- 3) с преобладанием захваченности собственными аффективными впечатлениями и аутистическим замещением окружающего мира сверхценными пристрастиями, особыми интересами;
- 4) с преобладанием сверхтормозимости окружающим миром, негибкости в контактах, ранимости, пугливости.

Проведены критерии дифференциальной диагностики.

Создана концепция патогенеза РДА, в основу которого положено представление о первичном расстройстве – сенсоаффективной гиперестезии и слабости энергетического потенциала и вторичном расстройстве – аутизме, уходе от окружающего мира, ранящего интенсивностью своих раздражителей, а также псевдокомпенсаторных аутистических образований (стереотипии).

Были внедрены диагностические приемы по распознаванию этого синдрома («Диагностическая карта») в максимально раннем периоде жизни ребенка (1-2 года).

Сделан большой вклад как в клинико-психолого-педагогическую коррекцию, так и в медикаментозную терапию.

Создана концепция организации помощи детям с аутистическим синдромом.

В результате своих многолетних исследований К. С. Лебединская создала клиническую типологию декомпенсации поведения у подростков с олигофренией, которую она рассматривала в рамках нескольких психопатологических вариантов: 1) психической декомпенсации невротического типа и 2) психической декомпенсации психопатоподобного типа с преобладанием эмоционально-волевой неустойчивости, с преобладанием аффективной возбудимости или с преобладанием патологии влечений.

В последние годы Клара Самойловна подошла к новому пониманию принципов взаимодействия психолога и врача, соотношения психолого-педагогических воздействий и психофармакотерапии в процессе коррекции аномалий психического развития. Учёт возрастных особенностей, выявление механизмов и функций компенсаторных психических образований позволил поставить задачи разработки принципов медикаментозной терапии, позволяющей более избира-

тельно воздействовать на симптоматику, максимально поддерживая возможности развития ребёнка.

Огромную научную работу (написаны 4 монографии, 10 методических руководств, свыше 100 статей и тезисов) Клара Самойловна успешно сочетала с педагогической и организаторской деятельностью.

Глубокий ум, исключительная научная честность, стремление разрабатывать проблему, не обходя острые углы, создавали для всех, работавших с ней, атмосферу требовательности к себе. В то же время, как истинно талантливый человек Клара Самойловна умела радоваться успехам других, ободрять, помогать, рядом с ней все становились более способными.

Клара Самойловна умерла 9 апреля 1993 года после тяжелой болезни, которая настигла ее неожиданно, полной сил и творческих замыслов. Еще не прошло года, как она блестяще защитила докторскую диссертацию «Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема», она создавала новую лабораторию, только что вернулась из длительной командировки в США, где ее работу ценили, и где она нашла настоящих друзей. Эта потеря до сих пор свежа и невосполнима для ее пациентов, учеников, близких и, конечно, для развития детской психиатрии и специальной психологии.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОЙ: К. С. ЛЕБЕДИНСКАЯ**

Беляева Маргарита Дмитриевна, ЛГП-1701

*Клара Самойловна Лебединская* (19 декабря 1925 – 9 апреля 1993) – советский детский психиатр и дефектолог, создатель классификации ЗПР по этиопатогенетическому принципу, организатор при НИИ Дефектологии первой в нашей стране группы специалистов, осуществляющую комплексную помощь детям с аутизмом, ученица основателя отечественной детской психиатрии Груни Ефимовны Сухаревой.

Клара Самойловна Лебединская родилась в 1925 году в Харькове. В 1926 году семья переезжает в Москву. В 1941 году она заканчивает 9 классов школы. С началом Великой Отечественной войны семья эвакуируется, во время эвакуации Клара Самойловна теряет отца. Она начинает работать на авиационном заводе контролером, потом мастером отдела технического контроля. В 1945 году за работу была награждена медалью «За победу над фашистской Германией».

С 1946 по 1955 год обучается в Первом Московском Медицинском Институте, по специальности «Лечебное дело». После окончания

института три года работает ординатором в Яхромской психиатрической больнице.

С 1955 по 1957 год она поступает в клиническую ординатуру Московского Научно-исследовательского института психиатрии на кафедру психозов детского возраста к Груне Ефимовне Сухаревой.

Защищает кандидатскую диссертацию по детской психоэндокринологии, которая потом становится основой для монографии «Нарушения психического развития при патологии темпа полового созревания», вышедшая в 1969 году.

С 1961 по 1973 год работает в Центральном Институте усовершенствования врачей.

С 1973 года возглавляет сектор клинико-генетического изучения аномальных детей НИИ Дефектологии АПН СССР.

В конце 1970-х – начале 1980-х годов К. С. Лебединскую интересует проблема детского аутизма. В 1978 году она создает при НИИ Дефектологии первую в нашей стране группу, специализирующуюся на изучении этой проблемы и оказании комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с аутизмом.

Последней монографией Клары Самойловны стала «Диагностика раннего детского аутизма», которая вышла в 1991 году. В ней изложены основы средств ранней диагностики и коррекции аутизма.

В 1992 году К. С. Лебединская обобщает свои исследования по этому вопросу в докторской диссертации – «Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема».

Первоначально научные интересы Лебединской касаются в основном 2-х направлений – это эмоциональная сфера детей и подростков, страдающих умственной отсталостью и психопатология задержки психического развития. Результатом этой работы становятся труды по диагностике и коррекция нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией, описание различных вариантов патологии подростковых кризов, разрабатывается классификация Лебединской ЗПР по этиопатогенетическому принципу и критерии дифференциальной диагностики детей с ЗПР.

Наиболее известные ученики К. С. Лебединской работающие в этом направлении – О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. До сих пор они являются ведущими специалистами в нашей стране по этому вопросу. Под её руководством и на основе разработанной В. В. Лебединским клинико-психологической классификации дизонтогенеза создается концепция понимания закономерностей развития аутизма, способы коррекции этого нарушения, начинаются научные разработки проблемы.

В последние годы Клара Самойловна подошла к новому пониманию принципов взаимодействия психолога и врача, соотношения психолого-педагогических воздействий и психофармакотерапии в процессе коррекции аномалий психического развития. Учет возрастных особенностей, выявление механизмов и функций компенсаторных психических образований позволил поставить задачи разработки принципов медикаментозной терапии, позволяющей более избирательно воздействовать на симптоматику, максимально поддерживая возможности развития ребенка.

Огромную научную работу (написаны 4 монографии, 10 методических руководств, свыше 100 статей и тезисов) Клара Самойловна успешно сочетала с педагогической и организаторской деятельностью. На протяжении 12 лет ее работы на кафедре Центрального Института усовершенствования врачей сотням врачей посчастливилось быть слушателями ее блестящих лекций, не прекращалась ее педагогическая деятельность и в последующем. Она воспитала столько учеников, что можно с полным правом говорить о научной школе К. С. Лебединской.

За 20 лет работы в НИИ Дефектологии она возглавляла сектор клинко-генетического изучения аномальных детей, экспериментальную группу по комплексной медико-психолого-педагогической коррекции детского аутизма, лабораторию содержания и методов обучения детей с эмоциональными нарушениями. Причем в двух последних случаях Клара Самойловна была не только руководителем, но и создателем, терпеливым и заботливым воспитателем научного коллектива. Глубокий ум, исключительная научная честность, стремление разрабатывать проблему, не обходя острые углы, создавали для всех, работавших с ней, атмосферу требовательности к себе. В то же время, как истинно талантливый человек Клара Самойловна умела радоваться успехам других, ободрять, помогать, рядом с ней все становились более способными.

Неся на себе весь этот груз научной, организаторской, педагогической деятельности, Клара Самойловна никогда не прекращала практическую работу, консультирование и лечение детей. Ее чуткость и внимание к своим пациентам и их родителям были беспримерны, за что и те, и другие платили ей признательностью, преданностью и любовью.

### **Список используемой литературы**

1. <http://museum.ikprao.ru/peoples/lebedinskaya-klara-samojlovna/>



## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: РОЗА ЕВГЕНЬЕВНА ЛЕВИНА

Бубнова Алёна Александровна, ЛГП-1601

«Речь является важнейшей психической функцией человека» – говорила Роза Евгеньевна Левина, великий логопед, доктор педагогических наук, профессор, выдающийся исследователь детской речи. Именно она является основоположником педагогического направления логопедии в России. Её вклад в развитие отечественной дефектологии неocenим, а научные труды до сих пор актуальны и востребованы.

Роза Евгеньевна родилась 25 февраля 1908 года в маленьком белорусском городке Орша. Затем её семья переехала в Самару, где Роза окончила среднюю школу, а в 1926 году приехала в Москву, куда уже перебрались ее родители, три брата, сестра. Активная экстравагантная девушка не собиралась связывать свою жизнь с дефектологией, поступила на курсы чертёжников.

Но всё изменилось с появлением приятельницы, вслед за которой в 1927 году Роза Евгеньевна поступила в МГУ на педагогический факультет, где в тот период читал лекции и вел семинары по психологии блестящий тридцатилетний учёный, профессор Лев Семёнович Выготский. Она вместе с коллегами, учившимися на разных курсах, Лией Соломоновной Славиной, Натальей Георгиевной Морозовой, Александром Владимировичем Запорожцем и Лидией Ильиничной Божович, откликается на призыв Льва Семёновича сформировать психологический кружок. Под его руководством пятеро студентов обсуждали самый широкий круг вопросов, и чаще других – проблемы языка и мышления. Каждый из них впоследствии сделался лидером определенного направления в научной и практической психологии, логопедии.

На заседаниях кружка в свете культурно-исторической концепции Льва Семёновича Выготского Роза Евгеньевна Левина знакомится с обновлённой версией фонологической теории, согласно которой человек воспринимает речь не просто как поток артикулированных звуков, а главным образом как последовательность фонем. В 1933 году эта теория получает своеобразное развитие, когда Роза Евгеньевна Левина после замужества, рождения первого сына, года полукочевой неустроенной жизни после окончания Второго университета начала вести экспериментальную работу по психологии. Ее исследование планирующей речи ребенка как средства предвосхищения и регуляции действий представляет научный интерес и по сей день. По инициативе своего учителя Выготского Розе Евгеньевне Левиной было поручено возглавить небольшую группу сотрудников в составе Эксперимен-

тального дефектологического института (ЭДИ, позднее – НИИ дефектологии Академии педагогических наук СССР «Клиника речи»). Еще до создания «Клиники речи» она приступила к исследованию детей с разными формами патологии речи при нормальном слухе. Особое внимание она уделила детским афазиям и косноязычию (\*терминология того времени) в сопоставлении с процессом становления речи при нормальном языковом развитии. И на основе этих исследований и работы в ЭДИ в 1936 Роза Евгеньевна завершает написание многолетнего труда «Автономная детская речь».

Большое значение Роза Евгеньевна придавала изучению фонематического анализа звучащей речи детьми с различной степенью проявления речевой патологии. В 1941 году Левина защитила кандидатскую диссертацию на тему «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте», в которой впервые было показано, что недостатки чтения и письма являются следствием неполноценного языкового развития.

В годы войны Роза Евгеньевна в госпитале Уфы занималась речевой реабилитацией раненых, пострадавших от последствий черепно-мозговых травм. Затем она вернулась в Москву, в НИИ дефектологии, в котором работала более сорока лет, возглавив сектор логопедии.

В 1951 году Роза Евгеньевна опубликовала книгу «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)», где применила системный подход к анализу речевой и психической деятельности детей с алалией.

Наиболее значительной научной заслугой Розы Евгеньевны Левиной является построение концепции общего недоразвития речи в 1969 году. Она выделила три уровня речевого развития и описала особенности речи для каждого из них. Исследования, проводимые в её лаборатории, имели психолого-педагогическую направленность, что привело к пересмотру классификационных представлений о речевых расстройствах и разработке психолого-педагогической классификации речевых нарушений, которой без изменений пользуются и сегодня.

В 1959 году вышел сборник «Вопросы логопедии» (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов). В нем нашла свое отражение общая перестройка содержания логопедической науки, а в частности изучения и коррекции недостатков чтения и письма, связанных с нарушением устной речи. Выделение уровней отклонения компонентов речевой системы послужило основой для реализации актуального замысла – фронтального обучения и воспитания детей с расстройствами речи. Под этим углом зрения в период 60-70 годов были осуществлены методические разработки научно обоснованных путей преодоления общего недоразвития речи.

В 1961 году Роза Евгеньевна Левина завершила обширное ис-

следование, которое представляет в виде докторской диссертации и монографии, – «Нарушения письма у детей с недоразвитием речи». Нарушения чтения и письма у детей с недоразвитием речи (алексия и дислексия, аграфия и дисграфия) были представлены ею как дефекты, связанные с нарушением фонематических и морфологических обобщений, и, соответственно, был изложен принципиально новый подход к исправлению аграфии и алексии. А итогом значительного периода научной деятельности Розы Евгеньевны является книга «Основы теории и практики логопедии» (1968 год), написанная коллективом сотрудников под ее руководством.

Под влиянием исследований Розы Евгеньевны Левиной изменились научные представления о сложной природе речевой деятельности аномальных детей. Соответственно изменилось и направление логопедических исследований – на первый план вышло педагогическое содержание логопедической науки.

Методическим достижением педагогического направления логопедии явилось преодоление разрыва в рассмотрении сопутствующих друг другу нарушений речи и пересмотр методов исследования речевых аномалий. Под влиянием целого ряда работ Розы Евгеньевны Левиной позднее написано пособие «Методы обследования речи у детей» (1996, 2003). Значительный вклад внесла она в проблему психологического изучения неуспеваемости младших школьников. Ею разработаны методы своевременного распознавания и устранения возможных пробелов в подготовленности ребенка.

В патогенезе нарушений речевых средств ею выделены аномалии гностических, сенсорных и артикуляционных механизмов, требующие, в первую очередь, применения обучающего воздействия. Отклонения же речевого поведения связаны с особенностями аффективно-волевой сферы, нормализация которых достигается, по преимуществу, в процессе коррекционно-воспитательной работы. При этом учитывалось, что каждая из названных групп может иметь более частные деления.

По-новому Роза Евгеньевна подошла к проблеме заикания. По ее мнению, заикание отражает дисфункцию процессов «аффект-речь», нарушающую регуляцию актов речевого поведения. Основанные на этих соображениях методические рекомендации были направлены, с одной стороны, на устранение стрессора, а с другой – на постепенное повышение уверенности ребенка в правильности своих действий, особенно речевых актов.

Отличительной чертой исследований Розы Евгеньевны являлось сочетание теоретической глубины и новизны с практической направленностью и оперативным внедрением в организацию и содержание

деятельности развивающейся в 70-е годы системы школьных и дошкольных учреждений. Она даже принимала участие в комплектовании первых школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Много сил было отдано подготовке научных кадров. По воспоминаниям Чиркиной Галины Васильевны и Шошина Павла Борисовича, Роза Евгеньевна отличалась исключительными этическими качествами, требовательностью при психолого-педагогических разборах детей с подопечными. А Жаренкова Галина Иосифовна отмечала, что она прекрасно оценивала возможности каждого молодого сотрудника, помогала их развитию и совершенствованию, точно прогнозировала дальнейшую научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность своих учеников. «Роза Евгеньевна очень любила молодежь» – вспоминает Галина Иосифовна.

39 аспирантов Розы Евгеньевны успешно работают в России, ближнем и дальнем зарубежье, продолжая и развивая созданное ею научное направление. Среди них ведущий специалист по вопросам работы с детьми с ринолалией, профессор Зоя Алексеевна Репина, которая и сегодня преподаёт в Институте Специального Образования Уральского Государственного Педагогического Университета.

Роза Евгеньевна Левина умерла в Москве в 1989 году. Она оставила большое научное наследие, еще далеко не полностью реализованное в методических разработках и рекомендациях. И по-прежнему сегодня можно видеть продуктивность и перспективность разработанных ею направлений развития логопедической науки.

Выдающийся ученый в области логопедии, Роза Евгеньевна Левина всегда являлась и будет являться одним из крупнейших авторитетов для всех, кто занят проблемой преодоления речевых нарушений у детей.

### **Список используемой литературы**

1. Бумарскова К. П. История логопедии в лицах. Персоналии: методическое пособие. – Саратов: Изд. «Наука образования», 2014. – 70 с.
2. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Главы I, II, III, VIII / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – С. 6.
3. Чиркина Г. В. Роза Евгеньевна Левина: к 90-летию со дня рождения / Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин // Дефектология. 1998. № 1. С. 3-9.
4. Чиркина Г. В. К столетию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора Розы Евгеньевны Левиной: [выдающийся исслед. дет. речи, основоположник пед. направления логопедии, 1908-1989 гг.] // Логопедия сегодня. – М.: Образование Плюс, 2008. – № 1 (19). – С. 5-11.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Р. Е. ЛЕВИНА

Ермакова Олеся Сергеевна ЛГП-1701

Её считают основоположником советской логопедии как самостоятельной науки, в течение нескольких десятилетий она являлась высочайшим авторитетом для советских ученых, учителей, организаторов коррекционного обучения – всех, кто был занят проблемой преодоления речевых нарушений у детей, обладающих сохранным слухом. Ссылки на ее опыт, на ее работы мы по-прежнему находим в американских, европейских, японских публикациях по речевой патологии. Речь идет о Розе Евгеньевне Левиной. Сейчас самое время проследить ее жизнь в науке, возродить в памяти оставленное ею научное наследие, организационные достижения, направленные на практическое применение многочисленных теоретических и экспериментальных находок.

Роза Евгеньевна Левина (1908-1989) – выдающийся исследователь детской речи, основоположник педагогического направления логопедии, доктор педагогических наук, профессор, авторитет в области речевой патологии, родилась 25 февраля 1908 г. в Орше, (Белоруссия). В 1926 год восемнадцатилетняя Роза Левина по окончании средней школы переезжает в Москву. Невысокая экстравагантная девушка, живя в самом центре города, немедленно окунается в столичную культурную жизнь с ее многочисленными литературными, театральными, кинематографическими кружками. Дня не проходит без участия в публичном чтении стихов под открытым небом, в просмотре экспериментальных кинолент или какого-нибудь студенческого новаторского спектакля. В мае 1927 г. юная Роза Евгеньевна поступает на курсы чертежников. За какие-то безумные деньги приобретает громадную профессиональная готовальня. Ее скоро удастся окупить, выполняя срочные заказы. Но спустя несколько недель все меняется – появляется и увлекает Розу Евгеньевну на совершенно другую стезю. Следуя по стопам подруги, она поступает во Второй МГУ (ныне МПГУ). Там на педагогическом факультете читает лекции по психологии и ведет семинары тридцатилетний гений, профессор Лев Семенович Выготский. Студентка Р. Е. Левина вместе с коллегами, учившимися на разных курсах, Л. С. Славиной, Н. Г. Морозовой, А. В. Запорожцем и Л. И. Божович, откликается на призыв Льва Семеновича сформировать психологический кружок. Под руководством профессора пятеро студентов обсуждают самый широкий круг вопросов, и чаще других в центре внимания оказываются проблемы языка и мышления. Именно на заседаниях психологического кружка в преломлении культурно-

исторической концепции Л. С. Выготского Р. Е. Левина знакомится с фонологической теорией в ее обновленной модификации, авторами которой явились русские лингвисты знаменитой Пражской школы. Принципиальная идея фонологии, согласно которой человек воспринимает речь не просто как поток артикулированных звуков, а главным образом как последовательность фонем, через несколько лет получает своеобразное развитие в исследованиях детской речи, когда Роза Евгеньевна полностью погружается в проблематику речевой патологии.

Замужество, рождение первого сына, год полукочевой неустроенной жизни после окончания Второго университета, и вот в 1933 г. Р. Е. Левина получает приглашение возглавить медико-педагогическую группу, сформированную при ЭДИ для работы с детьми-алаликами. Это экспериментальное подразделение получило название «Клиника речи». Там Роза Евгеньевна по заданию и под руководством Л. С. Выготского начала исследование автономной речи у детей дошкольного возраста, которое в 1936 г. увенчалось опубликованием небольшой монографии «К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь)». Теоретической основой и принципом анализа полученных в работе экспериментальных данных послужило положение Л. С. Выготского: «Значение слов не константно. Оно изменяется в ходе развития ребенка. Оно изменяется и при различных способах функционирования мысли. Оно представляет скорее динамическое, чем статическое образование». Р. Е. Левина выявила специфические особенности автономной речи и психологические структурно-динамические закономерности возникновения и развития словесных значений у детей-алаликов. Под автономной речью автор подразумевал паллиативный язык, к которому ребенок прибегает в общении с окружающими, когда он еще не успел освоить полноценные языковые средства, но коммуникативная мотивация становится настолько мощной, что в ход идут любые доступные заменители слов «взрослого языка». Подобное может иметь место как при нормальном, так и патологическом развитии. Было показано, что значение слова автономной речи содержит в себе обобщенное, слитное восприятие целой группы предметов, связанных принадлежностью к общей ситуации.

В феврале 1941 г. Р. Е. Левина защитила кандидатскую диссертацию на тему «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте», в которой показала, что недостатки чтения и письма являются следствием неполноценного языкового развития. В её работе отмечали новизну исследования, что эволюция взглядов на природу расстройств письменной речи охарактеризовалась переносом центра тяжести с неполноценности оптического восприятия на акустико-гностические

нарушения. Это положение определило направление коррекционного обучения детей с недостатками чтения и письма.

Если не считать полутора военных лет (1942–1943 гг.), когда Роза Евгеньевна находилась в Уфе и работала в госпитале, занимаясь речевой реабилитацией раненых, страдавших от последствий черепно-мозговых травм, Р. Е. Левина заведовала Клиникой речи вплоть до образования в 1944 г. сектора логопедии в институте, который уже назывался не ЭДИ, а НИИД – Научно-исследовательский институт дефектологии. Работу клиники она направляла и в дальнейшем, будучи ее научным руководителем и неофициальным администратором. В этот период Р. Е. Левина работает над разработкой принципов дифференцированного подхода при обучении детей с речевыми нарушениями. В 1951 г. Роза Евгеньевна публикует книгу «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)», где впервые в логопедии последовательно применяет системный анализ речевой и психической недостаточности алаликов. Автор описывает четыре группы детей с преимущественным нарушением фонематического восприятия, зрительного (предметного) восприятия, мотивационных процессов (психической активности) и пространственных представлений. В основе выделения групп – патогенетический принцип, позволяющий вскрыть первичную неполноценность того или иного звена, определяющего особенности не только речевых нарушений, но и вторичную задержку развития познавательных возможностей детей. В исследовании было впервые показано, что несмотря на то, что внешние проявления недоразвития речи и познавательной деятельности часто имеют сходные признаки, психологическая структура их различна и зависит от природы и особенностей первичной недостаточности. Основные положения и выводы этой работы имеют и до настоящего времени первостепенное дифференциально-диагностическое значение для теории и практики логопедии. Наиболее значительной научной заслугой профессора Левиной по праву считается построение ею концепции общего недоразвития речи. Во главу была поставлена все та же идея фонематического анализа звучащей речи, автоматически и без усилия осуществляемого в норме, но ущербного при разного рода поражениях и дисфункциях центральной нервной системы. Собственно говоря, отнюдь не физиология или неврология такой дисфункции находится в фокусе внимания исследователя. Главное, с точки зрения психолого-педагогической диагностики и построения программы преодоления дефекта, заключается в характере и степени нарушения фонематического восприятия, т.е. неумения выделить отдельные фонемы из речевого потока и идентифицировать их признаки, существенные для правильного произне-

сения слов и грамотного их написания.

Согласно Р. Е. Левиной, возможны два источника нарушения фонематического восприятия. Первый коренится в недоразвитии собственно перцептивных процессов. Результатом оказывается нарушение фонематического анализа и соответствующие дефекты произношения, заключающиеся в произносительном неразличении звуков речи. Ребенок либо не слышит существенных (с точки зрения данной языковой культуры) фонологических различий, либо «не придает им значения». Чаще источником фонематической дисфункции становится дефект артикуляционного аппарата или закрепившаяся ошибка артикуляции, что затрудняет, а то и вовсе блокирует слуховое различение в пределах той или иной бинарной оппозиции. Иначе говоря, звуки речи не различаются из-за того лишь, что они должным образом не разведены в произношении.

Общее недоразвитие речи – а именно так назвала Р. Е. Левина этот запутанный клубок причин и следствий, в центре которого неразличение фонем при восприятии и продуцировании речи, – имеет еще одно проявление, лишь с трудом поддающееся коррекции обычными методами. Когда дефекты произношения усилиями логопеда устранены или сделались практически незаметными, в определенном проценте случаев все еще сохраняется устойчивый след недостаточности фонематического анализа. Первоклассник как будто все произносит правильно, о прежних речевых дефектах родители предпочитают не вспоминать, а правописание ребенок осваивает с большим трудом, допуская громадное количество труднообъяснимых ошибок. Однако проблема нередко решается путем интенсивной тренировки в различении и идентификации фонем.

В 1961 г. Р. Е. Левина завершает обширное исследование, которое представляет в виде докторской диссертации и монографии, – «письма у детей с недоразвитием речи». Нарушения чтения и письма у детей с недоразвитием речи (алексия и дислексия, аграфия и дисграфия) трактуются ею как дефекты, связанные с недостаточной подготовленностью ребенка к устной речи – в первую очередь недостаточностью фонематических и морфологических обобщений. Публикация книги оказала большое влияние на перестройку основных положений логопедической науки. Многолетние исследования Р. Е. Левиной и возглавляемого ею коллектива послужили основанием для появления нового раздела логопедии – нарушения письменной речи, расширившего сферу ее применения. Были определены такие важные понятия, как готовность к письму, предпосылки усвоения письма, формирующиеся в процессе развития устной речи. Была вскрыта природа затруднений не только в усвоении грамоты, но и в усвоении правописания, детерминированных



глубиной и спецификой речевого недоразвития.

Итогом значительного периода научной деятельности Р. Е. Левиной является широко известная логопедам книга «Основы теории и практики логопедии» (1968 г.), написанная коллективом сотрудников под ее непосредственным руководством. Этот капитальный труд создал основу для развития научной и методически оснащенной области педагогического направления логопедии.

Роза Евгеньевна имела большое количество учеников, которые продолжали развивать различные аспекты логопедического воздействия в рамках выдвинутого ею научного направления. Под ее научным руководством защитили диссертации 36 аспирантов из многих республик (Россия, Украина, Грузия, Казахстан, Литва, Эстония, Киргизия и др.). Значительная часть диссертационных работ по проблемам общего недоразвития речи, выполненных под руководством Розы Евгеньевны, была проделана на материале различных языков. Сформулированная ею в применении к патологии речи концепция неизменно оказывалась весьма продуктивной как с точки зрения диагностики аномалии, так и в коррекционном плане, оказывая большое влияние на практику.

Роза Евгеньевна Левина оставила большое научное наследие, еще далеко не полностью реализованное в методических разработках и рекомендациях. И по-прежнему сегодня можно видеть продуктивность и перспективность разработанных ею направлений развития логопедической науки.

### **Список используемой литературы**

1. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр «Владос», 2008. – 703 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

2. Чиркина Г. В. К столетию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора Розы Евгеньевны Левиной // Логопедия. – 2008. – № 1. – С. 5-11.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Р. Е. ЛЕВИНА**

Барашкина Татьяна Александровна, СДПП-1501

Роза Евгеньевна Левина (1908-1989) – логопед, доктор педагогических наук, профессор. Выдающийся исследователь детской речи, основоположник педагогического направления логопедии, авторитет в

области речевой патологии, родилась 25 февраля 1908 г. в Орше, (Белоруссия). В 1927 г. поступила в МГУ на педагогический факультет, где в тот период читал лекции и вел семинары по психологии профессор Лев Семенович Выготский. Р. Е. Левина принадлежит к плеяде ученых – самых близких его учеников и последователей, которых Лев Семенович часто называл «пятеркой». Другими членами этой группы были А. В. Запорожец, Н. Г. Морозова, Л. И. Божович и Л. С. Славина, каждый из которых впоследствии сделался лидером определенного направления в научной и практической психологии. В 1928 г. Р. Е. Левина начала вести экспериментальную работу по психологии. Ее исследование планирующей речи ребенка как средства предвосхищения и регуляции действий представляет научный интерес и по сей день, поскольку на материале эгоцентрической речи обнаруживает связь между речевой деятельностью и организацией высших форм человеческого поведения.

По инициативе Л. С. Выготского Розе Евгеньевне Левиной было поручено возглавить небольшую группу сотрудников в составе Дефектологического института (ЭДИ), позднее – в НИИ дефектологии Академии педагогических наук СССР, которая получила название «Клиника речи». Еще до создания Клиники речи под непосредственным руководством Л. С. Выготского, она приступила к исследованию детей с разными формами патологии речи при нормальном слухе. Детские афазии и косноязычие (в терминологии того периода) составляли главный предмет ее внимания в сопоставлении с процессом становления речи при нормальном языковом развитии. В 1936 г. была завершена работа «Автономная детская речь».

Большое значение Роза Евгеньевна придавала изучению фонематического анализа звучащей речи детьми как с грубыми, так и со стертыми проявлениями речевой патологии. В этот период учение о фонологических средствах русского языка выдвинуло на первый план социальную сторону звуковых явлений речи, которая рассматривалась лингвистами и специалистами в области речи как смыслоразличительный ресурс, используемый в процессе общения (работы А. Н. Гвоздева, Л. В. Щербы, Ф. Ф. Рау и др.). В процессе диагностического обследования разных случаев выраженного недоразвития речи Р. Е. Левина все больше убеждалась в том, что не только устная речь ребенка страдает от неполноценности фонематического анализа. Обширный экспериментальный материал изучения устной и письменной речи свидетельствовал, что дефекты чтения и письма связаны с недостаточно сформированной способностью различать и опознавать фонемы родного языка. В феврале 1941 г. Р. Е. Левина защищает кандидатскую

диссертацию на тему «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте», в которой впервые в отечественной логопедии показала, что недостатки чтения и письма являются следствием неполноценного языкового развития. В. А. Гиляровский в своем отзыве, отмечая новизну исследования, подчеркнул, что эволюция взглядов на природу расстройств письменной речи охарактеризовалась переносом центра тяжести с неполноценности оптического восприятия на акустико-гностические нарушения. Это положение определило новое направление коррекционного обучения детей с дислексией и дисграфией. Высоко оценил теоретические позиции, обоснованные Р. Е. Левиной, и А. Р. Лурия. Свой отзыв на диссертацию он заключает словами: «Работа Р. Е. Левиной далеко выходит за уровень обычной кандидатской диссертации и является трудом, в котором автор сумел дать новую интерпретацию целого большого раздела патологической психологии».

В годы войны Роза Евгеньевна в госпитале г. Уфы занимается речевой реабилитацией раненых, пострадавших от последствий черепно-мозговых травм. Затем она возвращается в Москву, в НИИ дефектологии, в котором, работала более сорока лет, возглавив сектор логопедии. В 1951 г. Роза Евгеньевна публикует книгу «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)», где впервые последовательно применяет системный подход к анализу речевой и психической деятельности детей с алалией.

Наиболее значительной научной заслугой Р. Е. Левиной является построение концепции общего недоразвития речи. Психолого-педагогическая направленность проводимых ею и сотрудниками лаборатории логопедии исследований обусловила пересмотр классификационных представлений о речевых расстройствах.

В 1959 году выходит в свет сборник «Вопросы логопедии» (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов). В нем находит свое отражение общая перестройка содержания логопедической науки и ее наиболее сложного раздела – изучения и коррекции недостатков чтения и письма, связанных с нарушением устной речи.

В 1961 г. Р. Е. Левина завершает обширное исследование, которое представляет в виде докторской диссертации и монографии, – «Нарушения письма у детей с недоразвитием речи». Нарушения чтения и письма у детей с недоразвитием речи (алексия и дислексия, аграфия и дисграфия) трактуются ею как дефекты, связанные, в первую очередь, с недостаточностью фонематических и морфологических обобщений, в современном понимании с фонологическим дефицитом.

Итогом значительного периода научной деятельности Р. Е. Левиной является широко известная логопедам книга «Основы

теории и практики логопедии» (1968 г.), написанная коллективом сотрудников под ее непосредственным руководством. Этот капитальный труд создал основу для развития методически оснащенной области педагогического направления логопедии.

Значительный вклад внесла Р. Е. Левина в проблему психологического изучения неуспеваемости младших школьников. Ею разработаны методы своевременного распознавания возможных пробелов в подготовленности ребенка к обучению и пути своевременного устранения этих пробелов; проанализировано психологическое содержание познавательной работы, которая должна быть проделана ребенком для успешной подготовки к новой ступени обучения. Специальному изучению была подвергнута специфическая неуспеваемость младших школьников по письму и чтению.

Р. Е. Левиной также удалось экспериментально доказать, что изучение связей аномального развития позволяет улавливать признаки возможных отклонений задолго до того, как они будут замечены окружающими, и соответственно предупреждать их возникновение.

Исходя из общих закономерностей аномального развития, опираясь на изучение контингента нуждающихся в логопедической помощи, на анализ коррекционных методических систем, Р. Е. Левина пришла к выводу, что для построения педагогической классификации необходимо учитывать как состояние речевых средств, так и свойства речевого поведения ребенка.

Значительная часть диссертационных работ по проблемам общего недоразвития речи, выполненных под руководством Розы Евгеньевны, была осуществлена на материале различных языковых систем. Сформулированная ею в применении к патологии речи концепция фonoлогического дефицита неизменно оказывалась продуктивной, как с точки зрения диагностики аномалии устной и письменной речи, так и в коррекционном плане, оказывая большое влияние на практику в иноязычных странах.

Отличительной чертой исследований Розы Евгеньевны являлось сочетание теоретической глубины и новизны с практической направленностью и оперативным внедрением в организацию и содержание деятельности развивающейся в 70-е годы системы школьных и дошкольных учреждений. Известно, что первые школы для детей с тяжелыми нарушениями речи комплектовались при ее личном участии.

Много сил было отдано подготовке научных кадров. 39 ее аспирантов успешно работают в России, ближнем и дальнем зарубежье, продолжая и развивая созданное ею научное направление.

Нельзя не упомянуть пользовавшиеся большой популярностью

психолого-педагогические разборы (ныне консилиумы) детей с различными вариантами речевого недоразвития, которыми руководила Роза Евгеньевна, всегда предъявляя высокую требовательность к их подготовке, тщательному отбору фактического материала, строгой аргументации и обоснованности психолого-педагогического заключения, проявляя при этом одновременно удивительную чуткость и такт к ребенку и родителям.

Отмечая юбилейную дату – со дня рождения выдающегося ученого в области логопедии и психологии, хочется еще раз подчеркнуть, что доктор педагогических наук (по психологии), профессор Роза Евгеньевна Левина оставила большое научное наследие, еще далеко не полностью реализованное в методических разработках и рекомендациях, создала научную школу, доказавшую свою жизнеспособность в трудах целого поколения ее последователей, передающих фундаментальные научные идеи молодым специалистам и студентам, занимающимся проблемами патологии детской речи. Продуктивность и перспективность разработанных ею направлений развития логопедической науки во многом определила методологию научно-исследовательской деятельности и современные достижения в области организации дифференцированной логопедической помощи детям с отклонениями в речевом развитии.

### **Список используемой литературы**

1. <https://www.psychologos.ru/articles/view/levinazpt-roza-evgenevna>.
2. <http://mpgu.su/graduates/levina-roza-evgenevna>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Р. Е. ЛЕВИНА**

Чернышева Агриппина Юрьевна, ЛОГ-1601z

Р. Е. Левина (1908-1989) внесла значительный вклад в историю развития дефектологии. Под руководством Розы Евгеньевны проведены фундаментальные исследования, которые определили дальнейшее развитие отечественной логопедии. В своей научной деятельности Роза Евгеньевна рассматривала вопросы не только в теоретическом плане, но и с практической точки зрения, внедряя новые подходы к организации и содержанию коррекционной работы.

Основные положения научных трудов по сей день имеют особое значение для теории и практики логопедии. Роза Евгеньевна оставила после себя значимое научное наследие, которое реализуется в методи-

ческих разработках и рекомендациях.

В 1927 г. Роза Евгеньевна, поступив на педагогический факультет Московского государственного университета, стала ученицей, а затем и последователем Льва Семёновича Выготского.

В 1931 г. Роза Евгеньевна, по инициативе Льва Семёновича Выготского, возглавила группу сотрудников «Клиника речи» в Экспериментальном Дефектологическом Институте.

В 33 года (1941) Роза Евгеньевна защитила кандидатскую диссертацию на тему «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте». Были пересмотрены взгляды на причины и патогенез нарушений письменной речи. В своей работе Роза Евгеньевна определила новое направление коррекционного обучения детей с дислексией и дисграфией.

В годы Великой Отечественной войны Роза Евгеньевна работала над восстановлением речи больных с черепно-мозговыми травмами.

В 1951 г. была опубликована книга «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)». Роза Евгеньевна описала системный подход к анализу речевой и психической детей с алалией.

В 1961 г. Роза Евгеньевна защитила докторскую диссертацию в форме монографии на тему «Нарушение письма у детей с недоразвитием речи». В данной работе был представлен анализ компонентов речевой деятельности, которые влияют на механизм нарушений письма.

Под руководством Розы Евгеньевны в 1968 г. коллективом сотрудников была написана книга «Основы теории и практики и логопедии». В книге представлен современный взгляд на логопедию, рассматриваются ее связь с рядом смежных наук – психологией, лингвистикой, медициной.

Особо значимы вклад Роза Евгеньевна привнесла, разработав концепцию общего недоразвития речи и описав пути его преодоления. Данная концепция стала поводом к пересмотру традиционных классификаций речевых расстройств. Нарушения речевого развития были объединены не по симптоматическому признаку, а по совокупности психолингвистических показателей. Подробно изучив детей с общим недоразвитием речи, Роза Евгеньевна определила три уровня речевого развития детей. Позже ученица Розы Евгеньевны Татьяна Борисовна Филичева описала четвертый уровень речевого развития.

Разработанная психолого-педагогическая классификация речевых нарушений стала основой для организации логопедической помощи. Роза Евгеньевна говорила о том, признаки возможных отклонений можно увидеть, прежде чем они будут замечены окружающими и о том, что ранняя диагностика оказывает особое влияние на более эффективную коррекционную помощь. Она подчёркивала необходимость

учитывать не только состояние речевых средств, но и свойств речевого поведения.

В результате многочисленных исследований были разработаны методики преодоления речевых нарушений, основанные на выделении дифференцирующих признаках речевого дефекта.

Благодаря исследованиям Розы Евгеньевны изменилось направление логопедических исследований речевой деятельности аномальных детей. Важным этапом коррекционной работы стало формирование психологической базы речи.

Роза Евгеньевна внесла свой вклад в изучение проблемы неуспеваемости младших школьников. Ею были разработаны методы подготовки детей к обучению, которые определили дальнейшее развитие отечественной логопедии.

Роза Евгеньевна занималась вопросом изучения особенностей речевого развития детей с умственной отсталостью. Было установлено, что нарушения речи при умственной отсталости носят вторичный характер, так же была доказана зависимость звуковой и смысловой стороны речи от обобщающих процессов.

Роза Евгеньевна стала основоположником психологической теории заикания. По её мнению заикание это нарушение коммуникативной функции речи, выражающиеся в виде трудностей отбора языковых средств, наступившее в результате скачкообразного перехода от ситуативной речи к контекстной. Основным симптомом является не судорожное состояние мышц речевого аппарата, а речевые запинки. Заикание возникает вследствие завышенных требований к речи ребёнка, чтение и заучивание текстов не по возрасту.

Первые школы для детей с тяжелыми нарушениями речи комплектовались при личном участии Розы Евгеньевны. К психолого-педагогическим консилиумам (разборам) Роза Евгеньевна подходила с особой ответственностью.

Основные труды:

- К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). М., 1936.
- Разграничение аномалий речевого развития у детей. М., 1975.
- Влияние недоразвития речи на усвоение письма. М., 1963.
- Воспитание правильной речи у детей. М., 1958.
- Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.
- Нарушения слоговой структуры слова у детей. М., 1959.
- О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи. М., 1959.

- Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951.
- О путях разработки вопроса о предупреждении в логопедии. М., 1963.
- Педагогические вопросы патологии речи у детей. М., 1967.
- Воспоминания о Л.С. Выготском. 1984.
- Основы теории и практики логопедии. 1958.

### **Список используемой литературы**

1. Бумарскова К. П. История логопедии в лицах. Персоналии. – Саратов, 2014. – 70 с.
2. Селиверстов В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2015. – 384 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. Н. ЛЕОНТЬЕВ**

Боброва Ирина Леонидовна, СДПП-1501

Москва, 1903 г. Именно в этом году 5 февраля родился, в будущем выдающийся психолог, философ, педагог, Леонтьев Алексей Николаевич.

Родители Алексея Николаевича были обыкновенными служащими, но как и любые любящие родители они хотели дать своему ребенку хорошее образование. Поэтому неудивительно, что научная деятельность Алексея Леонтьева берёт начало ещё со студенческих лет.

Студенческие годы Алексей Николаевич провел в Московском государственном университете на факультете общественных наук. В психологию Алексей Николаевич пришел уже в студенческие годы благодаря Георгию Ивановичу Челпанову. Георгий Иванович был руководителем института психологии при МГУ и возглавлял группу студентов для исследовательской работы. Как говорил сам Леонтьев: «Занимался философскими проблемами аффектов, затем все это повернулось на психологию как философскую науку». Именно в стенах университета Алексеем Николаевичем были написаны первые научные работы – реферат «Учение Джемса об идеомоторных актах» и работа о Г. Спенсере.

В 1924 году произошла встреча А.Н. Леонтьева с Л. С. Выготским и А. Р. Лурией, после которой в скором времени началась их совместная работа, поскольку эти три человека с выдающимися способностями быстро нашли общий язык, и их союз предвещал много



полезного. За короткий срок совместной работы результаты их деятельности оказались всё же впечатляющими. Выпущенная в свет А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурией статья «Природа человеческого конфликта» имела ошеломляющий успех, так как именно в ней была представлена методика «сопряжённых моторных реакций» и родилась идея овладения аффектом через речевой выход. Далее Алексей Николаевич самостоятельно разработал идею и воплотил её в статье под названием «Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов».

Интересы А. Н. Леонтьева лежали в самых различных областях психологии: от психологии творческой деятельности до экспериментального человеческого восприятия предметности. И к необходимости поиска совершенно нового подхода к предмету и содержанию психофизиологических исследований, развивающихся сейчас из общей системы психологического знания, Алексей Николаевич обращался много раз. В конце 1925 года зародилась его знаменитая «культурно-историческая концепция», которая основывалась на известной формуле Л. С. Выготского  $S-X-R$ , где  $S$  – стимул, мотив;  $X$  – средство;  $R$  – результат деятельности. А. Н. Леонтьев начал развивать идеи этой работы, но в Институте психологии, который на тот момент был занят совсем другими вопросами, реализовать это начинание не представлялось возможным. Именно по этой причине А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия перешли в Академию коммунистического воспитания, работая также одновременно во ВГИКе, в ГИТИСе, в клинике Г. И. Россолимо и в Институте дефектологии.

На дальнейшую судьбу Алексея Николаевича Леонтьева повлияло то, что в конце 20-х – начале 30-х годов стали одно за другим закрываться, порой с политическим скандалом, научные и педагогические учреждения, где он сотрудничал. Например, сразу в двух центральных газетах появился «подвал» о ВГИКе под угрожающим названием «Гнездо идеалистов и троцкистов». Одним из последствий этой статьи был вынужденный уход Алексея Николаевича из ВГИКа в 1930 году.

Алексею Николаевичу очень повезло, в конце 1930 года пришло приглашение из Харькова. Леонтьев остался в Харькове почти на 5 лет. Он возглавлял отдел и был действительным членом Всеукраинской психоневрологической академии, руководил всем сектором психологии. Следовательно, взяв всю работу на себя, Алексей Николаевич стал лидером известной харьковской группы психологов.

В своей автобиографии Леонтьев писал: «Годы моей работы на Украине составили период пересмотра прежних позиций и самостоятельной работы над общепсихологическими проблемами, которая продолжала идти по линии преимущественно экспериментальных иссле-

дований. Этому благоприятствовали и особенные условия и задачи, которые встали тогда передо мной: нужно было организовать новый коллектив из совсем молодых сотрудников и квалифицировать их в процессе развёртывания работ. Так создалась харьковская группа психологов... В этот период мною и под моим руководством был выполнен ряд экспериментальных исследований, шедших уже с новых теоретических позиций в связи с проблемой психологии деятельности»

Важнейшими работами А. Н. Леонтьева являются: «Развитие памяти» (1931); «Восстановление движения» (в соавт., 1945); «Очерк развития психики» (1947); «Психологическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте» (1948); «Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста» (1950); «Умственное развитие ребёнка» (1950); и другие.

А. Н. Леонтьев был лауреатом Ленинской премии (1963) за книгу «Проблемы развития психики» (1959; 3-е издание, 1972), почётным доктором Парижского университета (1968); почётным членом Венгерской АН (1973). Награждён орденом Ленина, 2 другими орденами, а также медалями.

Академик А. Н. Леонтьев очень много сделал для развития отечественной психологии, для утверждения достойного места советской психологии в мировом психологическом сообществе. Это заслуга Алексея Николаевича, что в крупных университетах нашей страны отделения психологии при философских факультетах были преобразованы в самостоятельные психологические факультеты; что ВАК выделил психологические науки (в составе 12 дисциплин) в самостоятельную группу из общего состава педагогических наук; что психология была введена в номенклатуру АН СССР и Отделение философии и права этой Академии было переименовано в Отделение философии, психологии и права; что Сектор психологии Института философии АН СССР был преобразован в самостоятельный Институт психологии; что при факультете психологии МГУ был создан новый журнал «Вестник психологии».

Благодаря его усилиям и под его председательством в 1966 году в Москве был проведён XVIII Международный конгресс научной психологии, который, по мнению зарубежных психологов, был одним из наилучшим образом организованных конгрессов Международной ассоциации.

Его бывший студент Федор Ефимович Василюк говорит в своих опубликованных воспоминаниях об А. Н. Леонтьеве: «...Мы интуитивно чувствовали его необыкновенный масштаб и профессиональный, и человеческий... Он был человеком из какого-то другого мира, Мира Великих Людей...». П. Я. Гальперин справедливо подчёркивает,

что в истории психологии его имя будет стоять в первом ряду её выдающихся строителей.

Таким образом, академик Алексей Николаевич Леонтьев внёс существенный научный вклад в развитие отечественной психологии, обогатив её крупнейшими достижениями. Его высокая принципиальность как гражданина и учёного, широта научных интересов и оригинальность мышления, добросовестность и настойчивость в работе являются наилучшим примером для молодёжи, которая решила посвятить себя науке. Вне сомнения, творческая биография и научные достижения Алексея Николаевича имеют большой интерес для отечественной психологической и психиатрической науки и нуждаются в дальнейшем тщательном исследовании, особенно что касается работы харьковской группы психологов.

### **Список используемой литературы**

1. Гальперин П. Я. К воспоминаниям об А. Н. Леонтьеве // А. Н. Леонтьев и современная психология: сборник статей памяти А. Н. Леонтьева / под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой, О. К. Тихомирова; отв. ред. О. В. Овчинникова. – М.: МГУ, 1983. – С. 240-244.

2. Леонтьев А. А. Жизненный путь Алексея Николаевича Леонтьева // А. Н. Леонтьев и современная психология: сборник статей памяти А. Н. Леонтьева / под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой, О. К. Тихомирова; отв. ред. О. В. Овчинникова. – М.: МГУ, 1983. – С. 6-39

Леонтьев Алексей Николаевич [Электронный ресурс] // Большая советская энциклопедия. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00042/01800.htm?text>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. Н. ЛЕОНТЬЕВ**

Герасименко Валерия Игоревна ЛГП-1701

Советский психолог, философ, педагог и организатор науки. Занимался проблемами общей психологии (эволюционное развитие психики; память, внимание, личность и др.) и методологией психологического исследования. Доктор педагогических наук (1940), действительный член АПН РСФСР (1950), первый декан факультета психологии Московского государственного университета. Лауреат медали К. Д. Ушинского (1953), Ленинской премии (1963), Ломоносовской

премии I степени (1976), почётный доктор Парижского и Будапештского университетов. Почётный член Венгерской АН.

Его родители были обыкновенными служащими. Естественно, они хотели дать Алексею хорошее образование. Поэтому неудивительно, что научная деятельность Алексея Леонтьева берет начало еще со студенческих лет. В 1924 г. он заканчивает факультет общественных наук Московского университета, где Г. И. Челпанов читал общий курс психологии. – Челпанов руководил в те годы Институтом психологии при МГУ, возглавляя группу студентов для исследовательской работы. Именно в стенах этого университета Алексеем Николаевичем были написаны первые научные работы – реферат «Учение Джемса об идеомоторных актах» и работа о Спенсере. По окончании университета Алексей Николаевич стал аспирантом Института психологии. Здесь в 1924 г. и происходит встреча А. Н. Леонтьева с Л. С. Выготским и А. Р. Лурией. И в скором времени началась их совместная работа, поскольку эти три человека с выдающимися способностями быстро нашли общий язык, и их союз предвещал много полезного. Но, к большому сожалению, эта деятельность прервалась. Умер Лев Семёнович Выготский. За столь короткий срок совместной работы результаты их деятельности оказались все же впечатляющими. Выпущенная в свет Леонтьевым и Лурией статья «Природа человеческого конфликта» имела ошеломляющий успех, т. к. именно в ней была представлена методика «сопряженных моторных реакций» и родилась идея овладения аффектом через речевой выход. Далее Леонтьев самостоятельно разработал идею и воплотил ее в статье под названием «Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов». Эта статья, напечатанная в Русско-немецком медицинском журнале, основывается на том, что ассоциативные реакции определяются смысловой целостностью, которая лежит «за» ассоциативным рядом. Но именно эта разработка не получила достойного признания. Со своей женой он познакомился в 1929 г., когда ему исполнилось 26 лет. После кратковременного знакомства они поженились. Его жена никогда не препятствовала научной деятельности Алексея Леонтьева, наоборот, помогала и поддерживала его в самые трудные моменты. Интересы Леонтьева лежали в самых различных областях психологии: от психологии творческой деятельности до экспериментального человеческого восприятия предметности. И к необходимости поиска совершенно нового подхода к предмету и содержанию психофизиологических исследований, развивающихся сейчас из общей системы психологического знания, Алексей Николаевич Леонтьев обращался много раз. В конце 1925 г зарождается его знаменитая «культурно-историческая концепция», которая основыва-

лась на известной формуле Л. С. Выготского S–X–R, где S – стимул, мотив; X – средство; R – результат деятельности. Алексей Леонтьев начал развивать идеи этой работы, но в Институте психологии, который на тот момент был занят совсем другими вопросами, реализовать это начинание не представлялось возможным. Именно по этой причине А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия перешли в Академию коммунистического воспитания, работая также одновременно во ВГИКе, в ГИТИСе, в клинике Г. И. Россолимо и в Институте дефектологии. Приблизительно в 1930 г. комитет здравоохранения Украины принял решение организовать в Украинском психоневрологическом институте сектор психологии, где А. Р. Лурия временно занял пост заведующего, а А. Н. Леонтьев – заведующего отделом детской и генетической психологии. К этому времени Алексей Николаевич уже ушел из ВГИКа и АКВ, а Выготский был вынужден вернуться в Москву. Следовательно, всю работу взял на себя Леонтьев, который позже стал лидером украинской группы психологов. Разрабатывая все новые и новые проекты, Алексей Леонтьев выпустил в свет книгу «Деятельность. Сознание. Личность», где отстаивает свою точку зрения о том, что человек не просто подстраивает свою деятельность под внешние условия общества, а эти же условия общества несут в себе мотивы и цели его деятельности. Параллельно А. Н. Леонтьев начинает работу над проблемой развития психики, а именно - исследование экстраполяционных рефлексов у животных особей. В 1936 г. Алексей Николаевич возвратился в Институт психологии, где и работал до ухода на отделение психологии МГУ. В институте он занимается вопросом фоточувствительности кожи. В то же время А. Н. Леонтьев преподает во ВГИКе и ГИТИСе. Он сотрудничает с С. М. Эйзенштейном и ведет экспериментальное изучение восприятия кинофильмов. В предвоенные годы он становится заведующим кафедрой психологии в Ленинградском государственном педагогическом институте им. Н. К. Крупской. Во второй половине 1930-х гг. Леонтьев разрабатывал следующие проблемы: а) филогенетическое развитие психики, и в частности генезис чувствительности. б) «функциональное развитие» психики, т. е. проблема формирования и функционирования деятельности, в) проблема сознания. Эти проблемы были хорошо освещены в докторской диссертации А. Н. Леонтьева «Развитие психики», защищенной в ЛГПИ им. А. И. Герцена в 1940 г. В диссертацию была включена лишь часть результатов его исследований. Но полностью эта работа Леонтьева не сохранилась. Диссертация содержала статьи, посвященные, в частности, памяти, восприятию, эмоциям, воле и произвольности. Там же есть глава под названием «Деятельность-действие-операция», где да-

ется основная концептуальная система деятельности психологической теории. По мнению Леонтьева, деятельность неотделима от предмета своей потребности, и для овладения этим предметом необходимо ориентироваться на такие его свойства, которые сами по себе витально безразличны, но тесно связаны с другими жизненно значимыми свойствами объектов, т. е. «сигнализируют» о наличии или отсутствии последних. Таким образом, благодаря тому, что деятельность животного приобретает предметный характер, в зачаточном виде возникает специфическая для психики форма отражения – отражение предмета, обладающего свойствами, жизненно значимыми, и свойствами, о них сигнализирующими. Чувствительность А. Н. Леонтьев определяет, соответственно, как раздражимость по отношению к такого рода воздействиям, которые соотносятся организмом с другими воздействиями, т. е. которые ориентируют живое существо в предметном содержании его деятельности, выполняя сигнальную функцию. Леонтьев предпринимает исследование в целях проверки выдвинутой им гипотезы. Сначала в Харькове, а потом и в Москве с помощью разработанной им методики эксперимента он воспроизводит в искусственно созданных условиях процесс превращения неосязаемых раздражителей в осязаемые (процесс возникновения у человека ощущения цвета кожей руки). Таким образом, А. Н. Леонтьев впервые в истории мировой психологии сделал попытку определить объективный критерий элементарной психики, учитывая источники ее происхождения в процессе взаимодействия живого существа с окружающей средой. Подводя итоги накопленных в области зоопсихологии данных и основываясь на собственных достижениях, Леонтьев разработал новую концепцию психического развития животных как развития психического отражения действительности, обусловленного изменениями условий существования и характера процесса деятельности животных на разных стадиях филогенеза: стадии сенсорной, перцептивной и интеллектуальной психики. Данное направление работы А. Н. Леонтьева было напрямую связано с разработкой вопроса деятельности и проблемы сознания. Разрабатывая проблему личности, Алексей Леонтьев придерживался двух направлений своей деятельности. Он трудился над проблемами психологии искусства. По его мнению, нет ничего такого, где человек мог бы реализовать себя так целостно и всесторонне, как в искусстве. К сожалению, на сегодняшний день почти невозможно встретить его работы по психологии искусства, хотя при жизни Алексей Николаевич много работал над этой темой. В 1966 г. Алексей Николаевич Леонтьев окончательно перешел на факультет психологии Московского университета, с того времени и до последнего дня своей

жизни Леонтьев был бессменным деканом и заведующим кафедрой общей психологии. Алексей Николаевич покинул наш мир 21 января 1979 г.; переоценить его научный вклад невозможно, ведь именно ему удалось многих заставить пересмотреть свои взгляды и совершенно с другой стороны подойти к предмету и содержанию психофизиологических исследований. *Научный вклад А. Н. Леонтьева* связан с программой построения культурно-исторической психологии, которая стала сквозной темой его научного творчества. Первые этапы научной биографии связаны с исследованиями по демонстрации принципов этого подхода на материале памяти и волевой регуляции. При этом с 1930-х годов его версия решения поставленных Л. С. Выготским задач оформилась как относительно самостоятельное направление – общепсихологическая теория деятельности. Леонтьев известен как экспериментатор и теоретик, работавший в широком круге проблемных полей – от восстановления движений, педагогики и зоопсихологии до проблем формирования личности и философских аспектов психологии. Докторская диссертация 1940 года была посвящена развитию психики в филогенезе (книга «Проблемы развития психики»). А. Н. Леонтьев предложил свою классификацию стадий этого развития (элементарная сенсорная психика, перцептивная психика и стадия интеллекта) и обосновал критерии анализа психики и сознания. Харьковская психологическая группа под его руководством известна плеядой исследований детского развития, игры, саморегуляции на основе анализа становления психических процессов ребёнка как субъекта деятельности. С 1960-х годов А. Н. Леонтьев обращается к проблеме личности, обобщив свои идеи в монографии 1975 года «Деятельность. Сознание. Личность». В это же десятилетие он активно занимается проблемами восприятия.

В частности, Леонтьев обосновывал систему категорий для анализа сознания: чувственная ткань, предметное значение и личностный смысл. Среди его учеников, разрабатывающих проблемы личности и сознания: А. Г. Асмолов, В. Ф. Петренко, Ф. Е. Василюк, Ю. Б. Гиппенрейтер, Б. М. Величковский, В. В. Столин, С. Б. Новосёлова, Б. С. Братусь и др. Критики обсуждают тот факт, что Леонтьев участвовал в типичных для своего времени дискуссиях об идеологических основаниях советской психологии. При его активном участии прошёл ряд психологических дискуссий, в которых отстаивалась точка зрения, что психика формируется в основном внешними факторами. В своих работах, в том числе в программной книге «Деятельность, сознание, личность» (1975), учёный последовательно приводил тезис: *«В современном мире психология выполняет идеологическую функцию*

*и служит классовым интересам; не считаться с этим невозможно».* В 1950 году на «Павловской» сессии двух академий Б. М. Теплов упрекнул в том числе и А. Н. Леонтьева в том, что «...нельзя найти достаточно последовательной и развернутой работы по перестройке психологии на основе учения Павлова». В книге А. Н. Леонтьева «Очерк развития психики» (1947), посвящённой развитию психики от её возникновения у низших животных до сознания человека социалистического общества, имя Павлова упоминается лишь два раза, и притом по частным поводам. Хотя по сути некоторые из идей А. Н. Леонтьева ведут своё начало от Павлова, но об этом в данной книге ни слова не говорится, так как раздел, посвящённый учению Павлова, имевшийся в докторской диссертации автора (защищена в 1941 г.), не попал в книгу, о которой идёт речь, хотя она излагает эту диссертацию [3]. Опираясь на идеи культурно-исторической теории А. Н. Леонтьев выдвинул и детально разработал общепсихологическую теорию предметной деятельности, являющуюся одним из влиятельных и новых теоретических направлений в отечественной и мировой дефектологии. Содержание этой концепции тесно связано с проведённым Алексеем Николаевичем анализом возникновения и развития психики в филогенезе, возникновения сознания в антропогенезе, психического развития в онтогенезе, структуры деятельности и сознания, мотивационно-смысловой сферы личности, методологии и истории психологии, раскрывающим механизмы происхождения сознания и его роли в регуляции деятельности человека. На основе предложенной А. Н. Леонтьевым схемы структуры деятельности (деятельности-действие-операция-психофизиологические функции), соотношённой со структурой мотивационной сферы, изучался широкий круг психических явлений, среди которых особое внимание уделялось анализу сознания (выделение значения, смысла и чувственной ткани в качестве главных его компонентов) и личности (трактовка её базовой структуры как иерархии мотивационно-смысловых образований). Сформулированное А. Н. Леонтьевым положение о ведущей деятельности и её определяющим влиянии на развитии психики ребёнка послужило основанием для концепции периодизации психического развития детей, выдвинутой Д. Б. Элькониним.

### **Список используемой литературы**

1. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность: монография. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
2. Соколова Е. Е. А. Н. Леонтьев и его время глазами очевид-



цев // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 22-28.

3. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А. Леонтьев Алексей Николаевич [Электронный ресурс] // История психологии в лицах: персоналии. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex/article/PS1/ps1-0348.htm?text>.

4. Ковалёва Г. Время памяти // Слобода. – 2003. – № 92. – С. 11.

5. Леонтьев Алексей Николаевич // 100 великих психологов / авт.-сост. В. Яровицкий. – М.: Вече, 2004. – С. 79-82.

6. Леонтьев Алексей Николаевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anleontiev.smysl.ru>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: В. И. ЛУБОВСКИЙ**

Танкова Елизавета Андреевна, СДПП-1501

Владимир Иванович Лубовский, родился 15 декабря 1923 года в Витебске в семье учителей. Его отец был учителем истории и белорусского языка, мать преподавала биологию и химию. Семья Лубовских была в самом центре культурной и общественной жизни города: Иван Прокофьевич в начале 1920-х годов возглавлял городской отдел народного образования, был знаком с великим Марком Шагалом, который заведовал городским отделом культуры. Дед отличался добротой, открытостью и общительностью; среди его знакомых были многие выдающиеся белорусские писатели и поэты – Янка Купала, Якуб Колас, Кондрат Крапива. Много лет спустя Владимир Иванович вспоминал, что благодаря отцу у него зародился интерес к психологии — Иван Прокофьевич преподавал педагогику и психологию в педагогическом техникуме, в домашней библиотеке были книги по психологии, в том числе «Мышление и речь» Л. С. Выготского.

В 1937 г. семья пережила трагедию – отец В. И. Лубовского был репрессирован по ложному доносу и расстрелян. Его семье пришлось буквально спастись бегством из родного города. Они переехали в Тульскую область, где мать В. И. Лубовского Евдокия Моисеевна нашла работу в школе. Учась в старших классах, Владимир Лубовский готовился к поступлению в ИФЛИ (Институт философии, литературы, истории в Москве), который был в то время лучшим в стране гуманитарным вузом. Мечте не суждено было сбыться – 22 июня 1941 года началась Великая Отечественная война. Не дожидаясь призыва, он ушел добровольцем на фронт. Он не любил вспоминать о войне и рассказывал об этих страшных четырех годах редко. После

тяжелого ранения под Сталинградом осенью 1942 года В. И. Лубовский воевал до победного дня в подразделении связи, был награжден двумя медалями «За боевые заслуги», медалью «За победу над Германией». Демобилизовавшись через несколько месяцев после окончания войны, он поступил на кафедру психологии философского факультета МГУ.

Еще в студенческие годы он заинтересовался нейропсихологией, а на четвертом курсе стал работать под руководством великого Александра Романовича Лурии. До конца своих дней В. И. Лубовский говорил о своем учителе с огромным уважением и признательностью. А. Р. Лурия предложил способному и трудолюбивому студенту поступить в аспирантуру. Работа над кандидатской диссертацией по нейропсихологии восприятия времени была прервана в конце 1952 года – на волне разворачивающегося «дела врачей-вредителей» лаборатория нейропсихологии в Институте нейрохирургии им. Н. Н. Бурденко была закрыта, несмотря на то, что в трудные послевоенные годы это был единственный в стране центр нейропсихологической диагностики и реабилитации. А. Р. Лурия и группа его молодых учеников, среди которых были О. С. Виноградова, В. И. Лубовский, А. И. Мещеряков, Е. Н. Правдина (Винарская), Е. Д. Хомская, переходят в Институт дефектологии АПН РСФСР, где создается сектор физиологии высшей нервной деятельности и психологии детей с нарушениями развития.

Так для В. И. Лубовского началась работа в дефектологии, которая длилась почти шестьдесят пять лет, до его ухода из жизни. Благодаря А. Р. Лурии в Институте дефектологии начинается широко-масштабное комплексное психолого-нейрофизиологическое изучение детей с нарушениями развития, было положено начало новой отрасли науки – специальной психологии. Активное участие в ее становлении принял В. И. Лубовский. В 1955 году он защитил кандидатскую диссертацию, посвященную особенностям словесной регуляции действий у детей при олигофрении.

К середине шестидесятых годов круг его научных интересов расширяется, становится очевидной необходимость изучения детей с задержками психического развития. Вместе с М. С. Певзнер, Э. Я. Пекелис и Н. Н. Зислиной Владимир Иванович публикует монографию, посвященную этой группе детей. Результатом исследований этого периода становится доклад на IV съезде Общества психологов в 1971 году и небольшая статья, опубликованная тогда же в журнале «Дефектология». В этих работах была впервые изложена концепция общих и специфических закономерностей аномального развития, которая впоследствии стала признанной основой специальной психологии. В 1975 году В. И. Лубовский подытожил двадцатидвухлетнюю

работу в дефектологии защитой докторской диссертации, посвященной развитию словесной регуляции действий у детей в норме и при нарушениях развития.

Складывается научная школа, из которой в дальнейшем выйдут С. А. Домишкевич, Э. П. Замбацявичене, И. А. Коробейников, Я. Кыргесаар, В. И. Насонова, Е. С. Слепович, Г. Б. Шаумаров, С. М. Валявко, Е. А. Екжанова, Г. Р. Новикова и многие другие. Под руководством В. И. Лубовского было защищено около пятидесяти диссертаций. В восьмидесятых годах новыми направлениями в его научной школе становятся психолого-педагогические основы обучения детей с нарушениями развития и диагностика аномального развития. Становится очевидным отставание отечественной психологии в данной области. В. И. Лубовский прилагает большие усилия, чтобы его преодолеть. Он консультирует А. Ю. Панасюка при разработке и стандартизации русскоязычного варианта теста Д. Векслера, становится инициатором перевода на русский язык учебника А. Анастаси «Психологическое тестирование». Осуществляет вместе с К. М. Гуревичем научное редактирование этого издания. Им пришлось долго доказывать людям, от которых зависел выход книги, что это не «пропаганда буржуазных и лженаучных тестов», а крайне необходимая нашим психологам литература.

С 1970 по 2002 гг. был главным редактором журнала «Дефектология». Основное направление научных исследований В. И. Лубовского связано с проблемами специальной психологии, изучающей психическое развитие детей с отклонениями (недостатками) в развитии. Продолжая и развивая идеи Л. С. Выготского, касающиеся основ психического развития, Владимир Иванович разработал новый подход к психологической диагностике нарушений развития, основанный на представлениях об общих и специфических закономерностях психического развития, первичных и вторичных дефектах, об актуальной и ближайшей зонах развития.

Теоретические исследования в области дефектологии требуют разработки специальной терминологии, чем В. И. Лубовский занимается в последнее время, продолжая работу, в которой он участвовал ранее совместно с учеными других стран, когда был создан словарь «Терминология дефектологии» на четырех языках.

Член редакционных советов журналов:

- «Культурно-историческая психология»
- «Клиническая и специальная психология»
- междисциплинарный научно-практический журнал «Синдром Дауна. XXI век» БФ. Даунсайд Ап с 2008 по 2017 год.

Основное направление научных исследований В. И. Лубовского

связано с проблемами общих и специфических закономерностей психического развития детей с умственными и физическими недостатками. Продолжая и развивая идеи Л. С. Выготского, касающиеся основ психического развития, Владимир Иванович изучал развитие произвольных действий умственно отсталых детей и детей с задержкой психического развития разных возрастов.

Им исследована слуховая и зрительная чувствительность у детей с физическими недостатками; сконструирована методика объективной оценки слуха у детей дошкольного и школьного возрастов с недостатками в его развитии. Рассмотрены особенности световой чувствительности у слабовидящих разной этиологии.

Результаты исследований В. И. Лубовского легли в основу его работы над общими вопросами организации обучения и воспитания детей с недостатками развития, создания для них специальных условий обучения. Также он занимался исследованием проблем психологической диагностики аномального развития детей. Им разработан новый подход к психологической диагностике нарушений развития, основанный на представлениях об общих и специфических закономерностях психического развития, первичных и вторичных дефектах, о зонах актуального и ближайшего развития.

В. И. Лубовский активно участвовал в разработке специальной терминологии как для теоретических нужд дефектологии (специальной психологии), так и с целью знакомства широкой общественности с научной и практической работой в этой сфере.

Демократизация общества во 2-й половине 1980-х – начале 1990-х годов совпала с непродолжительным периодом, когда В. И. Лубовский руководил Институтом дефектологии. Все, кто работал в институте в те годы, вспоминают, что взаимоотношения руководства и сотрудников были подлинно демократическими. Никогда не стремившийся к руководящим должностям, Владимир Иванович ушел с должности директора, но отношения с новым руководством складывались непросто. Например, он не одобрял переименование института – сделав очень много для того, чтобы работы сотрудников института получили мировое признание, он прекрасно понимал, что предлагаемое им название «Институт специальной педагогики» не вызвало бы недоумения нигде. В конце 1990-х Владимир Иванович принимает решение уйти из института, где прошли почти сорок пять лет его напряженной научной работы.

Последнее двадцатилетие жизни ученого было по-прежнему посвящено работе, несмотря на ухудшающееся здоровье. После основания кафедры специальной психологии в тогда еще Московском город-

ском психолого-педагогическом институте (ныне МГППУ) В. И. Лу-  
бовский осознает необходимость создания учебника по специальной  
психологии. Вместе с группой единомышленников и давних коллег  
(Т. А. Басиловой, Е. М. Мастюковой, Р. А. Курбановым, В. А. Лониной,  
В. Г. Петровой, Т. В. Розановой, Л. И. Солнцевой) он создает учебник  
специальной психологии, который за двенадцать лет выдержал семь  
изданий. Владимир Иванович вплоть до середины 2000-х годов не  
оставляет преподавательскую деятельность, руководит аспирантами,  
принимает активное участие в работе диссертационного совета МГППУ,  
продолжает работать в Институте специального образования и ком-  
плексной реабилитации МПГУ. Он развивает культурно-исторический  
подход к проблемам нарушений развития, дополняет концепцию общих  
и специфических закономерностей аномального развития, углубляет  
понимание сущности особых образовательных потребностей, выявляет  
терминологические проблемы специальной психологии.

На фоне его статьи, посвященной болезненным проблемам ин-  
клюзивного образования, которая вызвала широкий резонанс, не так  
заметны другие работы, написанные им в последние годы. В. И. Лу-  
бовский разрабатывал новую концепцию психологической диагности-  
ки нарушений развития, которая была значительным шагом в развитии  
идеи Л. С. Выготского о том, что эта диагностика должна раскрывать  
структурный аспект симптомокомплекса. Он хотел принять участие в  
работе Второго съезда дефектологов России 2–3 ноября 2017 г., но уже  
не мог ходить. Он очень обрадовался, получив от коллеги благосклон-  
ный отзыв о новой статье. На следующий день Владимира Ивановича  
не стало. Но его научное наследие ждет осмысления, идеи – дальней-  
шей разработки, планы и замыслы – осуществления.

## **ПОРТРЕТ УЧЁНОГО: А. Р. ЛУРИЯ**

Тимошина Александра Вадимовна, ОФПД-1501

Александр Романович Лурия – советский психолог, основатель  
отечественной нейропсихологии, сотрудник Л. С. Выготского и один  
из лидеров круга Выготского. Профессор (1944), доктор педагогиче-  
ских наук (1937), доктор медицинских наук (1943), действительный  
член Академии педагогических наук РСФСР (1947), действительный  
член АПН СССР (1967), принадлежит к числу выдающихся советских  
психологов, получивших широкую известность своей научной и педа-  
гогической деятельностью [1].

Александр Лурия родился в Казани старшим ребёнком в интеллигентной еврейской семье. Окончил Казанский университет (1921) и 1-й Московский медицинский институт (1937). В 1921-1934 гг. – на научной и педагогической работе в Казани, Москве, Харькове [1].

Следуя идеям Л. С. Выготского, Лурия разрабатывал культурно-историческую концепцию развития психики, участвовал в создании теории деятельности. На этой основе развивал идею системного строения высших психических функций, их изменчивости, пластичности, подчеркивая прижизненный характер их формирования, их реализации в различных видах деятельности. Исследовал взаимоотношения наследственности и воспитания в психическом развитии. Используя традиционно применявшийся с этой целью близнецовый метод, внес в него существенные изменения, проводя экспериментально-генетическое изучение развития детей в условиях целенаправленного формирования психических функций у одного из близнецов. Показал, что соматические признаки в значительной степени обусловлены генетически, элементарные психические функции (например, зрительная память) – в меньшей степени. А для формирования высших психических процессов (понятийное мышление, осмысленное восприятие и др.) решающее значение имеют условия воспитания.

Создал новое направление – нейропсихологию, ныне выделившуюся в специальную отрасль психологической науки и получившую международное признание. Начало развития нейропсихологии было положено исследованиями мозговых механизмов у больных с локальными поражениями мозга, в частности в результате ранения. Сформулировал основные принципы динамической локализации психических процессов, создал классификацию афазических расстройств и описал ранее неизвестные формы нарушений речи, изучал роль лобных долей головного мозга в регуляции психических процессов, мозговые механизмы памяти [1].

Около 10 лет научной деятельности А. Р. Лурии (50-е гг.) непосредственно связаны с дефектологией. В эти годы он был заместителем директора Института дефектологии АПН СССР по научной работе и руководил сектором клинического и патофизиологического изучения аномальных детей. К работе в этом секторе он привлек ряд молодых психологов, опытных клиницистов и физиологов и создал творческий, целеустремленный коллектив. В секторе работали Л. А. Новикова, Н. Н. Зислина, М. С. Певзнер, С. С. Ляпидевский, О. С. Виноградова, Е. Н. Правдина-Винарская, А. И. Мещеряков, Н. П. Парамонова, В. И. Лубовский, Е. Д. Хомская и др. [2].

В работах, которые велись под руководством А. Р. Лурии, сред-

ством проникновения в механизмы нарушенных психических процессов служили условно-рефлекторные методики. Вместе с тем А. Р. Лурией была раскрыта методическая недостаточность традиционного для физиологических исследований способа применения двигательной условно-рефлекторной методики с речевым подкреплением и методики предварительной словесной инструкции [3]. Сами методики стали объектом психологического анализа. Это создало предпосылки качественно нового комплексного подхода к изучаемым явлениям, соединяющего положительные стороны раскрытия механизмов высшей нервной деятельности и психологического анализа.

Основная группа исследований была посвящена изучению особенностей образования – временных связей и словесной регуляции (точнее – словесного опосредствования) в образовании временных связей и осуществлении произвольных движений и действий при умственной отсталости, церебрастенических состояниях, глухоте. Чрезвычайно важным обстоятельством было то, что параллельно эти вопросы изучались на больных с поражениями передних отделов мозга и нормально развивающихся детей дошкольного и дошкольного возрастов.

В результате этих исследований было показано, что как при указанных нарушениях развития у детей, так и при поражениях передних отделов мозга у взрослых состояние речевой регуляции действий является тонким индикатором нарушений мозговой деятельности. Эти работы послужили толчком к проведению как в нашей стране, так и за рубежом целой серии исследований, посвященных роли речевого опосредствования.

Это направление явилось логическим развитием интересов А. Р. Лурии к роли речи в развитии ребенка, выразившихся ранее, в частности, в проведенном совместно с Ф. Я. Юдович исследовании психической деятельности близнецов с задержкой психического развития. Исследования речевой регуляции двигательных реакций у детей с нарушениями в развитии, а также специальное изучение словесной системы у этих детей конкретизировали и углубляли выводы из ранее проводившегося исследования развития близнецов. На основе экспериментальных исследований было доказано, что нарушения словесного опосредствования (словесной регуляции и вербализации) являются общей закономерностью аномального развития. Разные проявления этих нарушений наблюдаются у аномальных детей всех категорий, например, у слабовидящих, где для таких нарушений, казалось бы, нет оснований.

Следующим направлением работы, проводившейся под руководством А. Р. Лурии, было комплексное клинико-физиологическое изучение патогенетических механизмов разных форм олигофрении.

В комплексе применялись условно-рефлекторные и экспериментально-психологические методики, клиническое изучение, электрофизиологические методики. В экспериментах прослеживалось образование целого ряда последовательно усложнявшихся систем связей. Это позволило установить, что высшая нервная деятельность детей-олигофренов характеризуется патологической инертностью, особенно выраженной на уровне словесных связей, чрезмерно широкой иррадиацией нервных процессов, ослабленностью торможения и недостаточным взаимодействием сигнальных систем. При этом разные формы олигофрении различались относительным преобладанием возбуждения или торможения или отсутствием такого преобладания. Эти данные послужили основой для создания педагогически ориентированной клинической классификации олигофрении, имеющей важное значение при построении индивидуальной коррекционной работы во вспомогательной школе.

Чрезвычайно важное значение имело еще одно направление деятельности А. Р. Лурии в Институте дефектологии – разработка принципов комплексного медико-психолого-педагогического изучения детей в целях диагностики нарушений развития, методических приемов и системы обследования. Он постоянно принимал участие в диагностических обследованиях детей, организовывал многочисленные разборы сложных случаев, привлекая к участию различных специалистов. Серьезное внимание А. Р. Лурия уделял разработке методики исследования высшей нервной деятельности, которую можно было бы применить в диагностических целях в ходе комплексного изучения с нарушениями в развитии. В частности, подчеркивалось, что исследование, построенное как последовательная выработка ряда систем положительных условных связей и дифференцировок, может дать в диагностике аномального развития больше, чем традиционные интеллектуальные тесты.

Сочетание нейропсихологического подхода в обследовании детей с оценкой их высшей нервной деятельности позволило А. Р. Лурии показать, что во многих случаях ошибочное выполнение заданий умственно отсталыми детьми связано не с низкими интеллектуальными возможностями, а с тем, что экспериментатор не учитывает характерные для них особенности высшей нервной деятельности, в первую очередь, инертность нервных процессов. При создании ситуации, препятствующей проявлению инертности, те же задания могут быть успешно выполнены.

Большое значение для дефектологии имеют работы А. Р. Лурии по психофизиологии письма. Проследивая специфику нарушения письма при повреждении различных областей коры головного мозга и используя данные психологического изучения этапов развития пись-



менной речи у ребенка, А. Р. Лурия выделил составные элементы акта письма, подчеркнул системный, чрезвычайно сложный и произвольный характер письменной речи. Он рассмотрел этапы постепенного превращения навыка письма в письменную речь, стадии постепенной автоматизации письма, а также роль письма в изменении отношения ребенка к своей устной речи.

Не меньшее значение для развития дефектологии имели и имеют исследования А. Р. Лурии по проблеме афазии в целом. Системный, синдромный подход А. Р. Лурии к выделению форм афазии и нейропсихологический анализ высших психических функций оказали существенное влияние на развитие советской логопедии и на понимание недостатков речевого развития при таких аномалиях, где дефекты речи носят вторичный характер.

Все исследования А. Р. Лурии шли в плане развития фундаментальных идей Л. С. Выготского о системном строении высших психических функций, их системной мозговой организации и социальной обусловленности их развития.

Работы А. Р. Лурии по психофизиологии письма, его подход к рассмотрению письма и чтения до сих пор служат в дефектологии в качестве отправных позиций при анализе причин трудностей в овладении письмом и чтением, а предложенные им методики исследования и по настоящее время применяются в таких исследованиях.

В заключение следует подчеркнуть некоторые характерные черты методического подхода в исследованиях А. Р. Лурии: экспериментальные приемы, использованные им и его учениками при изучении развития психических процессов, – это, чаще всего, модели этапов формирования, становления тех или других сторон речевой функции у нормального и аномального ребенка, поэтому они имеют большое эвристическое значение; эксперимент в его исследованиях, как правило, из констатирующего становился обучающим, что имеет особенно важное значение для дефектологии и педагогики в целом; метод теоретического и экспериментального анализа некоторых сторон онтогенеза речевой функции у нормальных и аномальных детей с учетом значения локальных поражений мозга, являющейся в трудах А. Р. Лурии одним из основных, создает возможность вычленения отдельных сторон сложных психических процессов и их разложения на составляющие элементы. Тем самым складывается основа для качественного анализа содержательной стороны психических процессов в норме и раскрытия изменений их структуры и содержания в патологии [2].

### Список используемой литературы

1. Корсакова Н. К. Наследие А. Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте: К 110-летию со дня рождения А. Р. Лурии / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе. – М.: Факультет психологии, МГУ имени М. В. Ломоносова, 2012. – 328 с.

Бэйн Э. С. А.Р. Лурия и дефектология [Электронный ресурс] / Э. С. Бэйн, Т. А. Власова, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский // Лурия Александр Романович. Биография (1903-1977). – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/lurija-aleksandr-romanovich/> (дата обращения: 12.11.2018).

Лурия А. Р. – основатель отечественной нейропсихологии [Электронный ресурс] // Научно-популярный психологический портал. 2015. – Режим доступа: <https://psychojournal.ru/psychologists/750-luriya-a-r-osnovatel-otechestvennoy-neypsihologii.html> (дата обращения: 12.11.2018).

### ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: АЛЕКСАНДР РОМАНОВИЧ ЛУРИЯ

Кобелева Мария Александровна, ЛГП-1701

*Педагогика (как и психологию!) нельзя строить равнодушно, потому что это – наука о человеке, а человек не прощает равнодушного к себе отношения. [1, с. 253]*  
А. Р. Лурия

Помещенная в эпиграф цитата А. Р. Лурии наиболее полно и кратко раскрывает отношение ученого с мировым именем к человеку и науке. Новизна и актуальность его идей в области психологии, дефектологии, нейролингвистики, а также нейропсихологии объясняется его искренним неравнодушием к проблемам человека, подлинной заинтересованностью к ним.

Александр Романович Лурия родился в Казани в 1902 году в интеллигентной семье дореволюционной России. Его родители были врачами, отец, Роман Альбертович Лурия, был специалистом по желудочно-кишечным заболеваниям и преподавал в Казанском медицинском институте, а мать, Евгения Викторовна Лурия, практикующим зубным врачом. А. Р. Лурия не имел полного оконченного образования, он освоил шесть классов гимназии из восьми [2]. Затем в 1918 году он поступил в Казанский университет. Вот что Александр Романович писал в своей книге «Этапы пройденного пути Научная автобиография», вспоминая первые впечатления об университете: «Тысячи молодых людей поступали в университеты, которые с трудом справля-

лись с задачей их обучения. В те дни не хватало многого. Не хватало профессоров, подготовленных к работе в новых условиях» [2, с. 7]. Но все же его университетская жизнь была наполнена различными дискуссиями, собраниями научных сообществ и студенческих коллективов, на которых молодые люди говорили о будущем России, идеях социализма, происходящих в стране событиях. Также, еще будучи молодым студентом, Александр Романович заинтересовался психологией как наукой. Он изучал труды З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, следил за деятельностью В. М. Бехтерева и многое другое [2]. Лурия говорил, что этот период его жизни был периодом наивного поиска своего пути в психологии и что он имел большое значение для дальнейшего его становления как психолога [2, с. 14]. В 1921-1934 гг. ученый занимался научной и педагогической деятельностью в Казани, Москве, Харькове. В 1923 году Лурии предложили стать членом Московского института психологии, где впоследствии Александр Романович познакомился с А. Н. Леонтьевым, а среди его учеников были И. М. Соловьев и Л. В. Занков, известные нам сейчас как выдающиеся психологи XX века [2; 4]. В 1924 году на психоневрологическом съезде в Ленинграде Александр Романович встретился с Л. С. Выготским, эта встреча стала решающей для молодого ученого и развития его карьеры [2]. Находясь под сильным впечатлением личности Льва Семеновича, Лурия написал в своей автобиографии: «Более чем за пять десятилетий в науке я не встречал человека, который сколько-нибудь приближался бы к нему по ясности ума, способности видеть сущность сложнейших проблем, широте познаний во многих областях науки и умению предвидеть дальнейшие пути развития психологии» [2, с. 25]. В дальнейшем вместе с Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и другими учеными он создавал методологический и теоретический фундамент общей психологии, совершенствовал теорию культурно-исторического развития психологии [4]. Несколько раз в неделю в доме Л. С. Выготского проводились собрания психологов, на которых последние обсуждали разделы психологии, новые методики, а также разрабатывали программу дальнейшей работы [2]. Вместе с тем Александр Романович занимается изучением развития речи, ее психологическую структуру, вопросы о соотношении речи и мышления, речи и сознания [4]. Результатом его исследований становится труд «Речь и интеллект в развитии ребенка» (1927) о экспериментальных исследованиях речевых реакций ребенка и «Речь и интеллект в развитии ребенка» (1947) о травматической афазии. Лурия значительно пополнил современные взгляды о высших психических функциях, их системном строении, гибкости, пластичности, опосредованности, произвольном уровне ре-

гуляции. Также ученый сформулировал важные положения об эмоциях [4]. Вместе с Л. С. Выготским А. Р. Лурия начал работать в области дефектологии. Ученые заинтересовались различными нарушениями речи, объединявшихся под общей рубрикой «афазия». Ученые выявили, что афазия – это не единый синдром, поскольку различные формы афазии приводят к различным интеллектуальным нарушениям. Исследования Лурии о различных формах моторной афазии, а также механизмах афазии в целом были изложены в книге «Травматическая афазия» (1947) [2]. В 1920-1950-е гг. Лурия обследовал детей с разными формами умственной отсталости. Несомненная важность этих работ состоит в том, что у таких детей были установлены нарушения нейродинамики в речевой системе, ее отставание от нейродинамики в двигательной системе. Также Александром Романовичем были выявлены разные формы нарушения речевой регуляции и речевого опосредования у детей с разными формами умственной отсталости (олигофрения, задержка психического развития и др.). Он способствовал развитию диагностики нарушений развития психических функций и создал научные основы для классификации разных форм умственной отсталости [4]. На вышеперечисленных заслугах научно-исследовательский вклад А. Р. Лурии в дефектологию не закончился, ученый изучал функции обобщения и регуляции речи у детей с умственной недостаточностью, нарушения психических функций у больных с локальными поражениями мозга, ввел в нейропсихологию новое направление – психофизиологию локальных поражений. Данные исследования были изложены в работах «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка» (1956-1958), «Умственно отсталый ребенок» (1960) [4]. В последние годы своей жизни ученый работал над книгой из жанра романтической науки – своей биографией, которую он писал на русском и английском языках. Русская версия под названием «Этапы пройденного пути» была издана в 1982 году под редакцией Е. Д. Хомской. 14 августа 1977 года Александру Романовичу стало плохо и он, не дождавшись врача, умер в возрасте семидесяти пяти лет.

Е. Д. Хомская, одна из главных последовательниц научной деятельности А. Р. Лурии, говорила про своего учителя так: «А. Р. Лурия по масштабам своей личности и научной популярности – крупнейший ученый, достойно вписавшийся в мировую психологическую науку» [3, с. 56]. А. Р. Лурия входит в именитую группу тех ученых, которые в течение полувека честно работали на благо развития отечественной психологии, нейропсихологии и дефектологии невзирая на напряженные социально-экономические и идеологические условия. Его труд замечателен не только собственными исследованиями, но и тем, что он

расширил область познания и дал возможность науке расти дальше в различных направлениях.

### **Список используемой литературы**

1. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность. – М., 2005.
2. Лурия А. Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография / под ред. Е. Д. Хомской. – М., 1982.
3. Нейропсихология: хрестоматия / под ред. Е. Д. Хомской – 3-е изд. – СПб.: Питер. 2010. – 992 с.
4. Психологический лексикон. История психологии в лицах: персоналии / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. Р. ЛУРИЯ**

Маринченко Мария Андреевна, СДП-1701

С середины 20-х до середины 70-х годов в СССР наблюдались трудные социально-экономические и идеологические условия. Государство могло блокировать или, наоборот, актуализировать развитие определенных научных направлений. В этот период отечественные психологи создавали основы отечественной психологии и дефектологии. К их числу относится А. Р. Лурия – советский психолог, профессор, доктор педагогических наук, доктор медицинских наук, основатель отечественной нейропсихологии.

Александр Романович Лурия родился 16 июля 1902 года в интеллигентной еврейской семье. Его родители были врачами. Роман Альбертович Лурия был известным «специалистом по желудочно-кишечным заболеваниям и преподавал в Казанском медицинском институте» [1, с. 5], Евгения Викторовна Лурия была практикующим зубным врачом. Кроме сына в семье Лурии была дочь Лидия, младше брата на 6 лет, которая стала психиатром.

Александр Романович окончил только шесть классов восьмилетнего гимназического курса. За это время он выучил латинский язык. В дальнейшем знания латыни помогли Лурии в изучении английского, французского и немецкого языков. В 1918 году Александр поступает на юридический факультет, вскоре переименованный в факультет общественных наук в Казанском университете. Когда в 1921 году А. Р. Лурия оканчивает университет, перед ним встает во-

прос, куда идти дальше. Отец видел сына в медицине, но основной целью Александра было стать психологом. Вот как пишет об этом А. Р. Лурия в своей автобиографии: *«Я хотел участвовать в создании нового объективного психологического подхода к поведению, к анализу событий реальной жизни. Я остановился на компромиссе – объединить оба пути»* [1, с. 12]. Он решает параллельно учиться в медицинском и педагогическом институтах.

Александр перечитал все книги по психологии тех времен, но большее впечатление на него произвели работы З. Фрейда. А. Р. Лурия начинает увлекаться исследованиями в области психоанализа, открывает небольшой кружок и пишет письмо самому З. Фрейду. *«Затем я отправил информацию об организации этой группы самому Фрейду и был поражен и обрадован, получив ответное письмо, начинавшееся с обращения «Дорогой господин президент». Фрейд сообщал, что он рад был узнать, что в таком отдаленном восточном русском городе, как Казань, организовался психоаналитический кружок»* – вспоминает Александр Романович [1, с. 11].

В дальнейшем А. Р. Лурия начинает интересоваться статьями В. М. Бехтерева и И. П. Павлова. Опыты И. П. Павлова по условным рефлексам поражают Александра. Желая применить идеи И. П. Павлова в психологических исследованиях, Лурия поступает лаборантом в Казанский институт научной организации труда, где проводит с рабочими-литейщиками эксперименты по выяснению влияния речевой инструкции на время реакции. Полученные результаты он решает описать в журнале «Проблемы психофизиологии труда», который создает вместе со своими коллегами. Александр Романович приглашает в число редакторов известного врача-невропатолога и психиатра В. М. Бехтерева. Владимир Михайлович соглашается [2].

Статьи из журнала замечает директор Института психологии К. Н. Корнилов. В 1923 году А. Р. Лурия становится сотрудником института и переезжает в Москву. Александр изучал моторные реакции и разработал «сопряженную моторную методику» для «объективного психоанализа». Параллельно научной работе, А. Р. Лурия читал лекции студентам института. В это время он встречается с А. Н. Леонтьевым, с которым долгое время работает. Александра Романовича всегда интересовало, что чувствует человек во время конфликта или в стрессовой ситуации. Сначала А. Р. Лурия с А. Н. Леонтьевым ставили опыты на студентах, сдающих экзамены. Испытуемым предлагались «нейтральные» слова, не имеющие специального значения для человека, сдающего экзамен, и «критические» слова, например «экзамен», «двойка», «сдал», которые были связаны с ситуацией экзаменов. «Критические» слова

вызывали у студентов аффективные реакции, которые фиксировались прибором. Со временем эта методика нашла применение в судебной практике, а прибор стал прототипом современного детектора лжи [1; 2].

В 1924 г. на втором психоневрологическом съезде в Ленинграде А. Р. Лурия встречается с Л. С. Выготским. Сам Александр Романович говорил: *«Всю свою биографию я делю на два периода: маленький, несущественный – это до встречи с Выготским, и большой и существенный – после встречи с ним»*. После знакомства складывается знаменитая «тройка» ученых: Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев. Начинается работа по изучению социальной природы психики человека. В последующее время к «тройке» присоединяются еще пять студентов МГУ. «Восьмерка» изучала познавательные процессы, проводила различные опыты. Проведенная работа показала, что развитие познавательных процессов зависит не только от биологических факторов, но и от культурно-исторических. Итогом совместной деятельности Л. С. Выготского и А. Р. Лурии стали знаменитые статьи: «Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок)» и «Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни» [2].

В начале своего сотрудничества Л. С. Выготский и А. Р. Лурия начали работать и над другим исследованием, которое в дальнейшем станет новой отраслью науки – нейропсихологией. Ученые начинают изучать афазии и их влияние на другие психические функции. Выготский делает доклад «О психологических системах» и формулирует основу нейропсихологии. В дальнейшем А. Р. Лурия сформулирует принцип системного строения и динамической, поэтапной локализации высших корковых функций. Им будет разработана методика, которая позволит выявлять наличие той или иной формы афазии, а также диагностировать место поражения головного мозга. Также он создал нейропсихологическую классификацию афазий, которой пользуются до сих пор [2; 4].

В 1931-1932 годах А. Р. Лурия отправляется в экспедицию в Среднюю Азию. Ученый хотел выяснить, как культурные различия влияют на интеллектуальную деятельность. Выяснилось, что у неграмотного населения процессы мышления играют всего лишь дополнительную роль, в то время, как у более образованных людей наблюдалась совершенно другая картина. Это работа стала причиной гонений. В Институте психологии начала работать контрольная комиссия, которая обвиняла А. Р. Лурию в создании враждебных теорий. *«Меня обвинили во всех смертных грехах, вплоть до расизма, и мне пришлось уйти из Института психологии»* [3, с. 96] – говорил психолог [2].

В жизни Александра Романовича наступили трудные времена,

он сильно переживал и вспоминал Среднюю Азию. Все это время Александра поддерживала его вторая жена Лана Пименовна Липчина. С первой женой Лурия развелся в 1929 году, а в 1933 году встречает Лану. Дочь Елена вспоминала: *«Их встреча была редкой удачей. <...> В то время после разгрома среднеазиатских экспедиций он переживал тяжелый душевный кризис. Он вынужден был прекратить интереснейшие исследования в старом направлении и большую часть времени работал в Харькове. Мама помогла папе выстоять в эти тяжелые годы и пережить другие трудные времена»* [3, с. 78].

В 1934 году А. Р. Лурия получает лабораторию психологии в Медико-генетическом институте. Он начинает изучать роль наследственных и внешних факторов формировании развития психических процессов у близнецов. Но в июле 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», начались гонения на генетику, была угроза ареста. Александр решает поступить в Медицинский Институт, а после окончания устраивается ординатором к директору Института нейрохирургии Н. Н. Бурденко. Он становится практикующим неврологом и в свободное время ведет собственные исследования [2].

Во время Великой Отечественной Войны А. Р. Лурия занимается лечением больных с поражениями головного мозга. Он работал в госпитале на Южном Урале. В это время к Александру Романовичу попадают двое больных, которых он наблюдал в течение 30 лет. Младший лейтенант Лев Александрович Засецкий получил ранение в голову, вследствие чего он потерял память, умение ориентироваться в пространстве, научился писать и читать. Лурия обратил свое внимание на не поврежденные участки мозга больного и разработал методику возвращения памяти через письмо. Засецкий писал каждый день, и в результате долгой работы смог адаптироваться к жизни. Другой пациент Александра Романовича, наоборот, в совершенстве помнил все события своей жизни. Соломон Шерешевский во всем видел образы. Он не всегда мог контролировать наплыв различных образов. А. Р. Лурия предложил Соломону превратить болезнь в профессию. Впоследствии Шерешевский разрабатывал собственные системы запоминания только необходимой информации. По итогам своих наблюдений А. Р. Лурия написал две книги, которые принесли ему мировую известность. Первая – «Маленькая книжка о большой памяти» (1968), вторая – «Потерянный и возвращенный мир» (1971) [1; 2].

В 1951 году закрывают лабораторию А. Р. Лурии в Институте нейрохирургии. Александр Романович уходит работать в Институт дефектологии. Опираясь на концепции Л. С. Выготского о строении и



развитии высших психических функций у ребенка, а также на нейропсихологические представления об организации психических функций, Лурия вместе со своими учениками проводил комплексное исследование умственной отсталости. Изучив детей с разными формами олигофрении, Лурия пришел к выводу, что во всех случаях наблюдается нарушение формирования высших психических функций, в особенности речи. На основе выводов Александра Романовича были разработаны различные методы подхода ко всем формам интеллектуальной отсталости. Итогом этого периода работы А. Р. Лурия явилась публикация монографии «Принципы отбора детей во вспомогательные школы», а также двухтомного сборника «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка» [2; 4].

В 1956 году А. Р. Лурия выезжает за границу, знакомится с мировыми учеными-психологами. Александр Романович становится знаменит во всем мире. Его работы переводятся на многие языки, к нему едут учиться со всех концов света.

В 1971 году Александра Романовича стало беспокоить сердце, он понимал, что времени остается мало, он спешил закончить свою работу. 14 августа 1977 года А. Р. Лурия умер. На столе лежала не законченная статья.

А. Р. Лурия внес огромный вклад в развитие психологии, дефектологии и нейропсихологии. Он написал большое количество статей и около 600 книг, которые были изданы в разных странах. Сам Александр Романович писал в своей книге: *«Люди приходят и уходят, но творческие источники великих исторических событий, идеи и дела остаются»* [1, с. 181].

### **Список используемой литературы**

1. Лурия А. Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. – М.: МГУ, 1982. – 184 с.
2. Ахутина Т. В. А. Р. Лурия: жизненный путь.
3. Лурия Е. А. Мой отец А. Р. Лурия. – М., 1994.
4. Роль Л. С. Выготского в творчестве А. Р. Лурия. – Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/rol-ls-vygotskogo-v-tvorchestve-ar-luriya>.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Н. Г. МОРОЗОВА

Набиева Динара Илдаровна, СП-1601

Наталья Григорьевна Морозова (28.08.1906-02.11.1989) – выдающийся советский психолог и дефектолог, доктор педагогических наук (по психологии), профессор-консультант Института дефектологии АПН СССР, автор более 160 научных работ по проблемам психологии, общей педагогике и дефектологии, ученица Л. С. Выготского.

Н. Г. Морозова училась в педтехникуме (1921-1925), затем закончила педагогический факультет 2-го МГУ. После окончания университета работала в должности педагога и психолога в различных детских учреждениях. С 1939 по 1944 г. Наталья Григорьевна - аспирантка НИИ дефектологии, при этом научную работу она совмещала с педагогической деятельностью в областной школе глухонемых Башкирии. Вся дальнейшая жизнь Натальи Григорьевны после защиты кандидатской диссертации связана с работой в научно-исследовательских учреждениях: 1944-1953 гг. – старший научный сотрудник Института общей и педагогической психологии АПН РСФСР; с 1953 г. до последних дней своей жизни Наталья Григорьевна – сотрудник НИИ дефектологии. За 36 лет работы в институте Наталья Григорьевна была и заместителем директора института и заведующей лабораторией воспитания и обучения слабовидящих детей, а также лабораторией дошкольного воспитания аномальных детей и профессором-консультантом. Проявляла незаурядные исследовательские способности, что помогло ей сблизиться с группой научных сотрудников, работавших под руководством Л. С. Выготского.

Исследовательскую работу Наталья Григорьевна начала с изучения проблемы воспитания интересов у детей. Этой проблемой она занималась в ряду других на протяжении всей своей жизни. Обобщение теоретических и экспериментальных данных легло в основу её докторской диссертации «Формирование познавательных интересов аномальных детей», которая была успешно защищена в 1968 г. Разработка этой темы велась под ее руководством применительно к разным категориям аномальных детей многими аспирантами. Исследование проблемы интересов было связано с поисками совершенствования педагогического процесса, направленного на формирование личности аномального ребёнка. Другая линия исследований Натальи Григорьевны связана с проблемой речи, которая разрабатывалась ею в двух аспектах: с точки зрения теории знака и значения в процессе словесной речи у глухих детей; в плане педагогической интерпретации категорий

значения и смысла в ходе овладения чтением детьми с нарушениями слуха. Результаты данных исследований нашли отражение в таких работах, как «О естественной истории знака», «О развитии речи младшего школьника», «О понимании текста», «Воспитание сознательного чтения у глухих детей».

В последние годы научные интересы Натальи Григорьевны были сосредоточены на изучении особенностей поведения аномальных детей дошкольного возраста. При сравнительном изучении эмоциональных состояний детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями она выделяет различные типы поведения, определяемые соотношениями ведущего нарушения с условиями воспитания и содержанием индивидуальных педагогических требований к аномальному ребёнку. По этой проблеме Натальей Григорьевной опубликовано большое количество статей в научно-педагогических журналах и научных сборниках. Она проявила себя как талантливый организатор научно-исследовательской работы в Институте дефектологии. Будучи заместителем директора, по научной работе, она заботилась о росте молодых научных кадров, а также о развитии дефектологии во всех союзных республиках. Под её руководством и при активном участии в институте проводились научные сессии по дефектологии, конференции, педагогические чтения. Наталья Григорьевна неоднократно выступала с научными докладами за рубежом. Она систематически вела переписку со многими дефектологами разных стран, изучала в подлиннике (на английском, французском, немецком языках) труды крупнейших учёных мира. Наталья Григорьевна Морозова была человеком высокой культуры, широких интересов, неиссякаемой энергии. Её отличали демократичность в общении с педагогами, аспирантами, сотрудниками, родителями аномальных детей. Была доброжелательна, отзывчива, сердечна по отношению ко всем окружающим. Сотрудники, непосредственно окружавшие Наталью Григорьевну, не переставали изумляться остроте и меткости её суждений, нешаблонному видению обыденных явлений. Под руководством Натальи Григорьевны подготовлено и защищено более 30 кандидатских диссертаций. В качестве официального или неофициального оппонента Наталья Григорьевна выступала почти на каждом заседании Учёного совета Института дефектологии с глубоким, тонким, и заинтересованным анализом обсуждаемых проблем. Одним из ярких талантов Натальи Григорьевны был её поэтический дар. Помимо научного наследия она оставила после себя несколько рукописных поэтических сборников. Профессор Морозова на протяжении многих лет являлась активным членом Общества психологов СССР, сотрудничала с журналами «Вопросы пси-

хологии», «Дефектология», «Ди Зондершуле», «Дошкільне виховання». За многолетнюю научную деятельность Н.Г. Морозова награждена медалями, почётными грамотами, значками «Отличник просвещения» РСФСР и СССР.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: МУРАТОВ РОСТИСЛАВ СЕРГЕЕВИЧ**

Попова Александра Алексеевна, ОЛИГ-1601

22 октября 1907 год, Санкт-Петербург. В этот день родился Муратов Ростислав Сергеевич. Родился в семье горного инженера Муратова Сергея Владимировича, потомственного дворянина и сына Владимира Николаевича Муратова. Мать Ростислава – Любовь Леонидовна Муратова, в девичестве Тихомирова, была дочерью священника Леонида Михайловича Тихомирова.

В 17 лет Ростислав Сергеевич, обучаясь в школе, работал в производственном отделе НИИ им. Лесгафта. В 1925 году Муратов окончил школу. Позже он заканчивает оптико-механический техникум. Решением Государственной Квалификационной Комиссии Ростиславу Сергеевичу Муратову на основании распоряжения Отдела Кадров ВСНХ от 15 марта 1931 года с сентября 1930 года присваивается звание инженера по оптической специальности. После этого он был переведён в Учебный комбинат преподавателем оптотехники.

Великая отечественная война не прошла мимо Ростислава Сергеевича. В 1947 году он разработал «Фотоэлектрический протез для слепых с фотоэлементом и преобразователем тока в акустические колебания, отличающийся тем, что, с целью получения пространственного восприятия, протез снабжён оптической системой, проецирующей изображение, лежащее в узком конусе, на фотоэлемент, причем сканирование предметов осуществляется самим слепым». 5 июля 1949 года Муратов и его коллега М. М. Германов демонстрировали свою аппаратуру маршалу Жукову. Георгий Константинович был впечатлен результатом и дал разрешение на выезд в Москву для того, чтобы Ростислав Сергеевич и Михаил Михайлович смогли продемонстрировать свое изобретение. После успешно проведенного собрания в Москве, было решено создать при Свердловском филиале Центрального Института Экспертизы Труда Инвалидов экспериментальную тифлотехническую лабораторию. Приказ о её организации подписал Сталин, бывший в то время Председателем Совета министров СССР.

В послевоенные годы Р. С. Муратов становится организатором

тифлотехнической лаборатории, которая в 1956 году была передана в НИИ дефектологии АПН СССР.

Ростислав Сергеевич Муратов – автор многих научных работ и большого количества приборов, обеспечивающих изучение слепыми и слабовидящими учебных предметов в полном объеме. Неизменно большим успехом пользовалась демонстрация возможности абсолютно слепого человека вести прицельную стрельбу в тире.

Его научные интересы были широки, а направления исследований разнообразны. Им изучались пути компенсации и коррекции дефектов зрения с применением специальных технических средств, возможности моделирования восприятия слабовидящими иллюстративно-графической наглядности, объектов и процессов трудовой деятельности, разрабатывались оптические средства коррекции нарушенного зрения. Изобретения и научные работы Ростислава Сергеевича получили высокую оценку, удостоены большой серебряной медали ВДНХ.

Под его научным руководством велись поиски в создании читающих и обучающих машин, специальных комплексов для развития мобильности инвалидов по зрению, разрабатывались технические средства преобразования и представления слепым и слабовидящим учебной информации и др. Многие из этих поисков воплотилось в методических пособиях, рекомендациях, приборах, оптических средствах, что нашло отражение в практике работы школ для слепых и слабовидящих детей и оказало преобразующее воздействие на учебно-воспитательный процесс в них.

2 июня 1978 года Высшая аттестационная комиссия присуждает Муратову учёное звание профессора. Муратов подготовил высококвалифицированных специалистов, способных развивать чрезвычайно актуальное направление исследований в тифлопедагогике. Под его руководством были защищены шесть диссертаций на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальной педагогике. Он является автором более 50 печатных работ, в числе которых: «Компенсация слепоты с помощью тифлоприборов» и «Технические средства обучения слепых и слабовидящих школьников».

В лаборатории под его руководством был создан комплекс учебно-наглядных пособий по ряду предметов школьного курса физики, химии, географии и астрономии и методик их преподавания с использованием разрабатываемой аппаратуры.

В целях эстетического развития слепых и слабовидящих учащихся, для которых, даже с использованием этой аппаратуры, восприятие таких сложных объектов искусства, как рисунок и живопись, была невозможна, им была начата разработка специфического лаконич-

ного художественного стиля, условно названного им «экстрактивизмом». Для этого он использовал штриховой рисунок, в упрощённой и условной форме вызывающий ассоциации, связанные с теми или иными проявлениями эмоционального мира личности. С учётом возможности в будущем создания аппаратуры, воспринимающей многоцветное изображение, эти рисунки были выполнены в цвете.

Р. С. Муратов был активным участником научных сессий по дефектологии, Всесоюзных педагогических чтений, ряда международных конференций по тифлопедагогике. За время службы участвовал в работе зарубежных конференций в ГДР и Швеции.

Муратов оказывал большую действенную помощь Всероссийскому обществу слепых, а также республиканским обществам в применении тифлотехнических приборов в целях обучения взрослых слепых, культурному обслуживанию и организации их труда.

22 августа 1983 года, в возрасте 75 лет, Ростислава Сергеевича не стало.

За свои 75 лет у Ростислава Сергеевича было много трудов. Некоторые из них:

Компенсация слепоты с помощью тифлоприборов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по специальной педагогике)

Компенсация слепоты с помощью тифлоприборов;

О приложении некоторых кибернетических принципов в тифлоприборостроении;

Наглядные пособия и оборудования для школ слепых и слабовидящих детей и тд.

### **Список используемой литературы**

1. Муратов Р. С. Машина читает текст // «Призыв». – Киев, 1966. – № 3, март.
2. Ростислав Сергеевич Муратов // Дефектология. – 1983. – № 6.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: НЕКРАСОВА ЮЛИЯ БОРИСОВНА**

Тарасова Юлия Сергеевна, ЛГП-1602

*Некрасова Юлия Борисовна* – логопед, психолог, доктор психологических наук, автор уникального метода социореабилитации взрослых и подростков, страдающих заиканием.

Родилась Юлия Борисовна Некрасова 14 декабря 1931 года в

Москве.

В 1950 году Юлия Борисовна поступила на дефектологический факультет МГПИ им В. И. Ленина (ныне – МПГУ), училась у С. С. Ляпидевского, О. В. Правдиной, Л. В. Мелеховой, А. В. Ипполитовой. В 1955 году с отличием окончила логопедическое отделение дефектологического факультета [3].

После института Юлия Борисовна работала логопедом в поликлинике Министерства путей сообщения (в 1955-1965 гг.).

Позже Ю. Б. Некрасова обучалась (на курсах у врача К. М. Дубровского) методу «сеанса одномоментного снятия функциональных неврозов», в том числе и логоневроза.

В 1968 году Юлия Борисовна Некрасова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Восстановление речи взрослых заикающихся в амбулаторных условиях».

Через шесть лет Ю. Б. Некрасова стала научным сотрудником НИИ дефектологии, в 1974-1976 гг. руководила лабораторией психотерапевтических методов реабилитации заикающихся.

С 1976 года Юлия Борисовна работала в лаборатории психических состояний НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, затем (с 1980 по 2000 гг.) – в Психологическом Институте РАО, где была старшим, а затем ведущим научным сотрудником лаборатории «Психология общения в семье и школе».

В 1992 году Юлия Борисовна защитила докторскую диссертацию на тему «Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся».

Ю. Б. Некрасова участвовала в различных международных конгрессах и симпозиумах по психологии и психотерапии – её методика была представлена в Финляндии, Англии, Италии, Германии и многих других странах.

Юлия Борисовна в течение долгого времени вела общественную работу, читала лекции в постоянно действующей школе-семинаре при ассоциации педагогов-исследователей, являясь ее лектором; была членом одной из комиссий Детского фонда им. Ленина.

Юлия Борисовна Некрасова награждена медалью К. Д. Ушинского, грамотами Министерства образования СССР, АПН СССР.

Скончалась Ю.Б. Некрасова в 2004 году.

Одним из самых выдающихся трудов Юлии Борисовны является уникальная методика реабилитации подростков и взрослых, страдающих тяжелой формой логоневроза. На основе метода эмоционально-стрессовой терапии К. М. Дубровского Ю. Б. Некрасовой была создана методика логопсихотерапии – разновидность психотерапии, направ-

ленной на восстановление.

*Авторская методика состоит из трех основных этапов:*

1. *Пропедевтический этап* продолжается не менее шести месяцев и строится на динамической психотерапевтической диагностике. В основе нее лежит метод библиотерапии. Данная диагностика позволяет выявить неповторимые личностные черты пациента и с опорой на этот «портрет неповторимости» выстроить стратегию и тактику последующей логопсихотерапевтической работы.

2. *Второй этап* реабилитации (сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии) основывается на методе эмоционально-стрессовой психотерапии К. М. Дубровского, который представляет собой подготовленное пропедевтическим этапом публичное индивидуально-групповое воздействие психотерапевтического и педагогического содержания. На сеансе за полтора часа происходит «снятие» симптомокомплекса заикания через «реконструкцию личности» во фрустрирующей ситуации.

*Период молчания.* Длится 4-5 дней и заканчивается специальным сеансом снятия молчания.

3. *Третий этап* реабилитации (этап активной логокоррекции) основан на активной групповой логопсихотерапии: на протяжении 2-3 месяцев проводятся ежедневные 8-9 часовые занятия. Их главная цель – формирование саногенных психических состояний, приводящих через последовательное вызывание, пролонгирование и закрепление их к стойким новообразованиям личности. Этому служат нетрадиционные методы: библиотерапия, символотерапия, кинезитерапия, а также психотерапевтические беседы и специальная система речевых упражнений в форме коммуникативного тренинга. Каждая из этих форм и методов работы выполняет несколько функций: логопсихотерапевтическую, прогностическую, коммуникативную, мотивационно-стимулирующую и диагностическую. Последний этап заканчивается помощью новым пациентам, нуждающимся в реабилитации [2].

Юлия Борисовна Некрасова – автор научных публикаций в отечественных и зарубежных периодических изданиях, участник многочисленных международных конгрессов, о её работе сняты научно-документальные фильмы «Человек может все» (1986), «Я, конечно, вернусь...» (1988) и другие. Эти фильмы были многократно показаны по центральному телевидению и имели воздействие не только на научную общественность, но и на широкую аудиторию своим оптимистическим содержанием и гуманистической направленностью [1].

В настоящее время система групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой продолжает развиваться и применяться. Методы Юлии Борисовны активно применяются в деятельности её учениками



и последователями по всей стране.

*Труды Некрасовой Юлии Борисовны:*

- Некрасова Ю. Б. Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 32.

- Некрасова Ю. Б. Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 75.

- Некрасова Ю. Б. Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 127.

- Некрасова Ю. Б. Учитель и психологический климат в классе // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 85.

- Некрасова Ю. Б. Основные принципы коррекции нарушения речевого общения // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 90.

- Некрасова Ю. Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 123.

- Некрасова Ю. Б. О психических состояниях, их диагностике, управлении и направленном формировании (в процессе социореабилитации заикающихся) // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 37.

- Некрасова Ю. Б. Лечение творчеством. – М.: Смысл, 2006. – 244 с.

### **Список используемой литературы**

1. Бодалев А. А. Она возвращала людям дар речи (к 75-летию Ю. Б. Некрасовой) // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 125-128.

2. Карпова Н. Л. Речь в общении: норма, отклонения, коррекция. Памяти Н. И. Жинкина и Ю. Б. Некрасовой: материалы круглого стола ПИ РАО 7 ноября 2014 г. / Н. Л. Карпова, А. А. Голзицкая; под ред. Е. С. Семенюкова. – М.: ПИ РАО, 2014. – 148 с.

3. Кузьмов К. Р. Памяти Ю. Б. Некрасовой // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 92-93.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: О. С. ОРЛОВА**

Демишина Анастасия Андреевна, ЛГП-1601

Ольга Святославна Орлова (родилась в 1964) – знаменитый рос-

сийский педагог, дефектолог. Член Президиума Российской общественной академии голоса, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник «Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России», академик Международной славянской академии образования им. Я. А. Коменского, председатель комиссии патологии речи и нейрореабилитации межведомственного совета «Проблемы физиологии развития», главный редактор журнала «Школьный логопед» и журнала «Логопедия сегодня», член редколлегии журнала «Голос и речь», включенного в перечень ВАК.

Ольга Святославна Орлова в 1976 году с отличием окончила дефектологический факультет Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (сегодня – МПГУ). Вскоре О. С. Орлова стала работать на кафедре психопатологии и логопедии МГПИ, позднее в 1977 году получила должность младшего научного сотрудника в отделении патологии голоса и речи Московского научно-исследовательского института уха, горла и носа.

В 1985 году Ольга Святославна защитила кандидатскую диссертацию по теме «Система коррекционной логопедической работы при спастической дисфонии», а в 1998 году – докторскую диссертацию на тему «Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов».

Ольга Святославна с 1999 года является заведующей кафедры олигофренопедагогики и логопедии, а затем – логопедии московского государственного открытого педагогического университета имени М. А. Шолохова (на сегодняшний день – МПГУ). С 2001 года Ольга Святославна ведущий научный сотрудник «Научно-клинического центра отоларингологии Министерства здравоохранения РФ», с 2004 года по настоящее время является главным научным сотрудником ФГУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России».

На сегодняшний день О. С. Орлова является ведущим специалистом в России в области логопедии, в частности, фонопедagogики. Ольга Святославна автор более 170 научных работ, 50 учебно-методических пособий, в том числе методических рекомендаций Министерств здравоохранения СССР и РФ. Автор учебных курсов и программ для студентов дефектологических факультетов, фониатров и фонопедов. Была одним из инициаторов создания Ассоциации фониатров и фонопедов.

О. С. Орловой была разработана авторская дифференцированная система коррекции и предупреждения нарушений голоса различной этиологии у детей и взрослых.

Научные разработки Ольги Святославны Орловой принесли

большой вклад в развитие логопедии, фонологии. Ее труды широко внедрены в медицинские, школьные и дошкольные учреждения не только России, но и зарубежья.

За последние 5 лет ею опубликовано более 60 работ по проблемам логопедии, фониатрии, патологии органов слуха и речи, в том числе учебное пособие «Нарушение голоса», учебник «Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи» (в соавторстве), главы в «Национально-руководство по детской оториноларингологии» и другие труды.

О. С. Орлова является членом редакционных советов по изданию тематических сборников трудов по актуальным проблемам отоларингологии и фониатрии. Кроме того, Ольга Святославна ведет большую общественную работу: более 20 лет является заместителем председателя Всесоюзного и Всероссийского научно-методического центра по фониатрии Министерства здравоохранения РФ, председателем проблемной комиссии «Патология речи и нейрореабилитации» Межведомственного научного совета «По проблеме возрастного развития, коррекции и реабилитации».

Сегодня Ольга Святославна Орлова носит звание вице-президента Ассоциации фониатров и фонопедагогов, Ассоциации дефектологов. На протяжении многих лет она является членом организационного комитета по проведению различных съездов, ежегодных международных научных конференций по актуальным проблемам фониатрии, патологии голоса, речи и слуха.

Ольга Святославна неоднократно выезжала в составе делегаций для участия в международных конференциях на конгрессе Интернациональной Ассоциации логопедов и фониатров (1989 год – Прага, 1992 год – ГанOVER, 1995 год – Каир, 1998 год – Амстердам, 2007 год – Копенгаген), на конгрессы Союза европейских фониатров (1991 год – Киев, 1993 год – Прага, 1995 год – Дрезден, 1997 год – Будапешт, 1999 год – Люцерн, 2005 год – Берлин), конгрессы логопедов Европы (1997 год – Лиссабон, 2000 год – Париж), различные международные форумы в Германии, Японии, Греции, Турции, где выступала с научными докладами, являлась председателем секционных заседаний.

Ольга Святославна Орлова награждена орденом «Профессионал России», медалью «За заслуги перед Отечеством II степени», медалью «Памяти 850-летия Москвы», медалью «100 лет профсоюзам», почетными грамотами Министерством здравоохранения РФ, Министерства образования, профсоюза медицинских работников РФ, значком «Отличник здравоохранения».

Наиболее известными на сегодняшний день трудами, принадлежащими Ольге Святославне Орловой, являются: «Нарушения голоса

в период мутации» (1984), «Нарушения голоса у детей» (1996), «Реабилитация лиц речевых профессий с нарушениями голоса» (1998) и др.

В настоящее время Ольга Святославна Орлова продолжает вести активную общественную и научно-исследовательскую деятельность. Ее труды находят свое место в логопедии, фонологии.

### **Список используемой литературы**

1. Вист Н. В. История специального образования в лицах: персоналии: учебно-методическое пособие. – Павлодар: ПГПИ, 2014. – 221 с.

2. Орлова О. С. Нарушение голоса: учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 200 с.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ИННА ИВАНОВНА ПАНЧЕНКО-МИЛЬ**

Авдошина Ксения Олеговна, ОЛИГ-1601

Кандидат педагогических наук, доктор философии (научная степень получена в Австрии), является автором классификации дизартрии у детей с детским церебральным параличом; родоначальник службы логопедической помощи в ДПНБ № 18; опытный логопед (опыт работы более 50 лет) с международным признанием.

Окончила Московский педагогический институт им. Ленина (дефектологический факультет, специальность «Лечебная педагогика»). С 1961 по 1990 г. работала старшим логопедом, методистом в системе здравоохранения СССР (больницах и клиниках психоневрологического профиля). Провела сотни обучающих семинаров для специалистов. Последнее место работы – Московский центр патологии речи и нейрореабилитации при больнице №23. В 1974 г. защитила кандидатскую диссертацию.

С 1979 г. параллельно занималась исследовательской экспериментальной деятельностью по изучению паранормальных состояний сознания человека в научной группе закрытой лаборатории Академии наук. Результатом этой работы явилось издание четырех книг: «Философская лирика» (2001 г.), «Гений в тебе» (в 2-х т., 2007 г.), «Формулы земного бытия» (2015 г.). Являлась консультантом профессора невропатолога Е. Н. Винарской при написании ее книги «Сознание человека» (2007 г.). Член Союза русских писателей в Австрии с 2001 г., Союза писателей России (Московская организация) с 2008 г. Награждена многочисленными литературными премиями. На данный момент про-

живаю в городе Вена (Австрия).

Панченко-Миль Инна Ивановна внесла большой вклад в науку, она учувствовала в разработке классификации дизартрии. Классификация дизартрии на основе синдромологического подхода, при которой выделяют спастико-паретическую, спастико-ригидную, гиперкинетическую, атактическую и смешанные формы дизартрии (И. И. Панченко, 1978).

Панченко-Миль создана работа «Задержки речевого и психического развития. Новый взгляд на восстановительно-коррекционную работу с детьми, которые не говорят», в ее программу входит:

1. Возможные причины задержек формирования речевой деятельности у детей.
2. Почему при нормальном онтогенетическом развитии дети начинают говорить сами.
3. Поведение родителей в семье неговорящего ребенка.
4. Поведение логопеда в коррекционной работе с неговорящими детьми.
5. Характеристика психомоторного, интеллектуального, эмоционального развития детей с ОНР.
6. Что делать? Патогенетический подход к коррекционной работе.
7. Шедевры логопедической практики.

Так же есть не менее интересная работа «Дизартрические расстройства у детей с церебральными параличами». Она включает:

1. Определение дизартрии различными авторами за период 100 лет (невропатологами, психиатрами и логопедами).

2. Классификация дизартрий:

- локальный анатомический принцип;
- неврологический и клинический принцип;
- авторская классификация;
- наиболее удобная классификация для цели и задач логопедической работы (патологопедический принцип)

3. Клинические особенности расстройств:

- в речевой моторике;
- в звукопроизношении;
- особенности речевого поведения.

4. Основные принципы, задачи, методы и перспективы логопедической работы.

5. Специфика логопедической работы:

- при спастическом парезе;
- при ригидности;
- при гиперкинезах;
- при атаксиях.

6. Цели и задачи логопедической работы при анартриях.

Инна Ивановна не только ученый, но и писатель. Правильно го-

ворят, что талантливый человек талантлив во всем, вот одно из ее замечательных стихотворений, о все сущих: вопросах, об уроках жизни

«Уроки Жизни»

Уроки жизни.... В чём они?

Зачем дано понятие Любви?

Зачем страдания, радость, гнев,

Надежд содружество и грех?

Зачем нам это понимать,

Уроком жизни называть?

Уроками чего? Нам чувствовать зачем?

Почувствовал, обжегся и сгорел?

Или взлетел, полет свой устремив

Далеко в Космос?... Но спустился вниз.

И осознал.....

Что ты навеки потерял:

Что потерял сейчас, что – после?!

В полете поиски нужны,

А без полета врозь вы.

Ты будешь плакать и стонать,

Метаться, суетиться и желать.....

Урок всей жизни, чтобы все понять.

Понять, узнать, прочесть, принять!

Чтоб вырвать в покаянье наготу....

Ах, Истину познал не ту?

Ах, Истина!

Об Истине мы узнаем

Принятьем откровенья Друга, Бога.

Где сердце Бога, там есть Истоки,

Зовущие тебя принять Его уроки.

Твоей судьбы причину понял?

Урок громадный познал и принял?

В истоках жизни – твоя судьба!

Истомляя, искушая, истекая,

Источник истин течет незримо,

Сто раз прощая, сто раз прощаясь,

Сто тысяч по сто взывая к Оку..... Достигнуть трудно

Его основ. Движением Тока

Постичь причину к Лучам Явлений,

Движимых Тайной Судьбы открытой?

Пройдешь ты в муках явить Значенье

Урока Яви. Нести рожденье

Истоку жизни, уроки мысли.  
Себя рожденный, познаешь – тайны,  
Уроки помня.....  
Урок всей жизни постигнешь в муке  
Рождений слова, творимых Духом,  
Тобой принявший Его основы  
К рожденью жизни твоих Путей!  
Как ты живешь? Познал?  
Увидел? Причину понял своих рождений?  
Достиг ты Света? Познал Творенье?  
Ты принял Муки?! Исторг Любовь!

Каждый поэт пишет про себя, вкладывая всю душу, делится с мыслями. Ее «источник истины», это «Исторг любви», исторг необъятной любви к людям. Только по истине великие гуманисты могут так глубоко изучать природу человека, природу дефекта и стремиться помочь.

#### **Список используемой литературы**

1. <http://www.logopedmaster.ru/panchenko-dizartria>.
2. <http://morgulis.tv/stixi-na-konkurs-nashego-sajta/>
3. <http://mylektsii.ru/1-70489.html>

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ПЕВЗНЕР МАРИЯ СЕМЁНОВНА**

Вершинина Александра Андреевна, ЛГП-1701

Крупный отечественный ученый, врач-психиатр, психолог и дефектолог, кандидат медицинских наук, доктор педагогических наук по психологии – все это о профессоре Марии Семеновны Певзнер [1].

Мария Семеновна Певзнер родилась 14 апреля 1901 г. в г. Сенно Могилёвской губернии в семье служащего. В 17 лет она окончила школу; а в 23 года завершила образование на медицинском факультете Московского Государственного Университета (1924) и специальных курсах по детской неврологии (1925). Следующие 4 года (с 1926) Мария Семёновна работала в г. Саратове в качестве ординатора психиатрической клиники, затем заведовала детским психоневрологическим санаторием [2]. Научные экспериментальные исследования этого периода были направлены на изучение эмоциональных нарушений при энцефалитах у детей [1]. С этого же времени началась ее педагогическая деятельность, которую на протяжении своей жизни Певзнер осуществляла на равне с исследовательской. В этот период её лекции бы-

ли посвящены вопросу о нервно-психических нарушениях в детском возрасте и мерах их предупреждения.

Уже в 1929 г. под руководством профессора И. Н. Маркова Марии Семеновна вела работу по изучению психопатических форм поведения в детском возрасте, результаты которой представила на съезде врачей-психиатров. Там произошло знакомство Певзнер с будущим учителем – Л. С. Выготским, который высоко оценил ее научный доклад и предложил сотрудничество, которое оказалось очень плодотворным. В 1931 г. Марию Семеновну пригласили в Москву в качестве врача-психиатра. Спустя некоторое время она становится старшим научным сотрудником Экспериментального дефектологического института [2]. Л. Ф. Чупров в своей статье отмечает, что именно «с этого времени началась ее работа под руководством Л. С. Выготского по изучению детских психопатий» [2, с. 35]. За то время, которое М. С. Певзнер работала в Институте, она написала ряд статей и монографию «Клиника психопатий в детском возрасте: опыт лечебно-педагогической работы». Следует так же отметить, что в 1938 году ею была защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук на тему: «Психопатические состояния в детском возрасте». Последующие научные исследования Марии Семеновны были посвящены проблемам патологии поведения детей и рассмотрению возможности применения клинического метода для изучения аномального ребенка; кроме того, была разработана классификация психопатий в детском возрасте («Дети-психопаты и лечебно-педагогическая работа с ними», 1941).

Следующим важным этапом в научной деятельности Марии Семеновны является разработка проблем олигофрении. По словам Чупрова «за время работы в институте ею был опубликован ряд статей и сделан доклад на Всесоюзном съезде психиатров и невропатологов в 1947 г. на тему: «Структура и динамика олигофрении при ранних менингоэнцефалитах» [2, с. 36].

С 1951 г. М. С. Певзнер является старшим научным сотрудником НИИ дефектологии АПН РСФСР (ныне это НИИ Коррекционной педагогики РАО). Последующие 9 лет центральное место в исследованиях Марии Семеновны стало занимать изучение олигофрений и разработка принципов отбора детей-олигофренов для обучения в специальных школах. В 1959 г. Марией Семеновной был подготовлен её знаменитый научный труд «Дети-олигофрены», который она представлена в качестве докторской диссертации, после чего в 1960 г. ей была присуждена ученая степень доктора педагогических наук (по специальной психологии). В своей монографии она представила ре-



зультаты многолетней работы над данной проблемой: научно обоснованную классификацию олигофрении, динамику развития умственно отсталых и взаимозависимость между этиопатогенезом и своеобразием клинической картины.

В 1963 М. С. Певзнер присвоено ученое звание профессора.

С 1960 по 1972 г. в Институте дефектологии АПН СССР М. С. Певзнер руководила разработкой нового направления под названием генетическое изучение аномальных детей. Под ее началом «развивается обширный комплекс исследований по изучению нейрофизиологических механизмов различных аномалий развития, ... формулируются основные теоретические положения комплексной клинико-генетической и психологопедагогической диагностики аномалий развития с учетом этиологии, патогенеза, клиники, большое внимание уделяется изучению сложной структуры дефекта» – пишет Л. Ф. Чупров [2, с. 37].

Еще одним важным достижением Марии Семеновны является непосредственное участие в выделении нового направления отечественной педагогической науки – клиническая дефектология. Также она продолжает вести большую педагогическую работу по чтению лекций для различных аудиторий [2].

В 60-70 годы М.С. Певзнер серьезно занялась разработкой вопроса, который касался детей, имеющих «временные задержки психического развития». Результатом её серьезных исследований явилась разработка классификации задержки психического развития у детей [1].

В период с 1973 по 1989 г., занимая должность профессора-консультанта НИИ Дефектологии АПН СССР, Мария Семеновна интенсивно работала над проблемой развития детей с комплексными дефектами развития, в частности – слепоглухих.

Среди научных трудов М. С. Певзнер – 98 научных работ, в список которых входят авторские монографии и книги в соавторстве. Мария Семёновна известна как один из ведущих ученых в области детской психиатрии и дефектологии, поэтому её труды неоднократно издавались не только на родине, но и за рубежом. Мария Семеновна неоднократно выступала с научными докладами на конференциях, совещаниях, проходивших в Российской Федерации и союзных республиках; принимала участие в работе международных конгрессов и съездов. Она неоднократно награждалась почетными грамотами и медалями. Высокую оценку получила Мария Семеновна и в воспоминаниях мэтров психологии.

М. С. Певзнер постоянно работала с аспирантами и соискателями: была руководителем огромного количества кандидатских диссертаций, оказывала неоценимую помощь в подготовке докторских дис-

сертаций, а кроме того – многократно выступала в качестве оппонента вышеупомянутых работ [2]. «Она щедро делилась с молодыми коллегами своими идеями, мыслями, знаниями и легко воспринимала все новое. Ее душевная щедрость, заботливость, искреннее внимание к нуждам и проблемам сотрудников и друзей, готовность оказать помощь привлекали к ней самых разных людей. Она ненавидела ложь, глупость, предательство и обман, умела вовремя прийти на помощь зашедшим в тупик и отчаявшимся молодым исследователям, увидеть рациональное зерно и смысл там, где другие его не находили и подсказать пути решения проблемы» – писала З. М. Дунаева о Марии Семеновне [1].

В январе 1989 г. М. С. Певзнер ушла на пенсию в связи с тяжелой болезнью. Летом она перенесла сложную операцию и, вскоре, 3 августа, скончалась. Все те, кто был близко знаком с Марией Семеновной, с теплотой вспоминают о ней, поскольку она живет не только в сердцах и памяти своих учеников и последователей, но и в их делах [2].

М. С. Певзнер прожила достаточно насыщенную жизнь, имея очень разносторонние научные интересы, которые затрагивали ряд масштабных проблем, не утративших значимости вплоть до настоящего времени: психопатии у детей, олигофрения, наследственные и хромосомные заболевания, задержка психического развития, сложная структура дефекта. «Ее отличали широта и глубина видения каждой проблемы, острый аналитический ум, последовательность и смелость в решении малоизученных проблем» – отмечала в своих воспоминаниях З. М. Дунаева [1].

Научные идеи и мысли М. С. Певзнер, ее фундаментальные труды не утратили своей значимости и актуальности до настоящего времени, ее работы пользуются огромной популярностью среди ученых-исследователей, практикующих специалистов, используются при обучении студентов [2].

### **Список используемой литературы**

1. Дунаева З. М. Мой учитель и друг // Воспоминания. – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/pevzner-marijasemenovna/vospominaniya>.
2. Чупров Л. Ф. Певзнер Мария Семеновна – штрихи к биографии // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – № 4. – С. 3.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ПЕВЗНЕР МАРИЯ СЕМЁНОВНА

Калашникова (Черепанова) Александра Владимировна, СДПП-1501

Кто такие ученые?

Люди в очках? Или те, которые не видят дальше своего носа, а его, в свою очередь, не высовывают из книг? Может быть, обиженные природой и генами люди, которым только и остается, что самоутверждаться за счет научных открытий, теорем, аксиом и выведения каких-то, непонятных обычным людям, законов?

Кто такие ученые? Кто они для нас с вами? Может быть, это гении? Наверное, ученые – это идеал человека...

Честно говоря, я вижу человека, которого можно назвать ученым ни так и ни этак. И не гений, который идет, не касаясь земли, и не тот, который, кроме чтения книг ничего другого не умеет. Это такой же человек, как я и как вы, который просто захотел большего, чем хочет среднестатистический житель нашей голубой планеты. Он просто человек, ему мало псевдореальности компьютерных игр и виртуальной дружбы, любви в сети. Ему просто интересно жить, любопытно заглянуть в тайники Вселенной.

Я считаю, что ученый живет в каждом из нас. И в тебе, и во мне. Но не у всех из нас есть призвание открывать новые вехи науки. Не каждый может оказаться тем человеком, который толкает этот мир в будущее, и желательно, в светлое. Люди часто привыкли думать о себе, как о пыли, в которой каждый – лишь эгоистичная песчинка. Но разве это так?

Хотя, увлеченными и влюбленными в науку людьми доказано, что все, о чем мы думаем – программирует нас и наше тело, в соответствии с мыслями. Если ты выберешь быть песчинкой, то только ею и будешь. Но неужели ты согласишься?..

Это взрослые дети, в которых нескончаемо бьются сотни важных вопросов: Кто?... Как?... Где?... Когда?... Почему?... Сейчас мне хочется написать о знаменитом ученом-дефектологе Марии Семеновне Певзнер.

Мария Семеновна – видный отечественный ученый, врач-психиатр и педагог родилась 14 апреля 1901 года в семье служащего. В 1918 году окончила школу 2-й ступени в городе Аткарске Саратовской области. В 1924 году завершила образование на медицинском факультете Московского Университета и специализировалась по детской психиатрии. С 1926 года по 1931 год она работала в городе Саратов в качестве ординатора психиатрической клиники, затем заведовала

детским психоневрологическим санаторием. С этого же времени началась ее педагогическая деятельность: чтение лекций в Саратовском педагогическом институте для родителей и педагогов по вопросу о нервно-психических нарушениях в детском возрасте и мерах их предупреждения и на курсах повышения квалификации педагогов и врачей.

Уже в Саратове Мария Семеновна вела серьезную научно-исследовательскую работу под руководством профессора Ивана Николаевича Маркова. Результаты этой работы, посвященной изучению психопатических форм поведения в детском возрасте, были представлены на съезде врачей-психиатров, проходившем в городе Ленинград в 1929 году. Ее доклад заинтересовал Льва Семеновича Выготского.

В 1931 году Мария Семеновна была приглашена в Москву в Экспериментальный дефектологический институт вначале в качестве врача-психиатра, а затем старшего научного сотрудника. С этого времени началась ее работа под руководством Льва Семеновича Выготского по изучению детских психопатий. За время работы в Институте был опубликован ряд статей, написана монография «Клиника психопатий в детском возрасте: опыт лечебно-педагогической работы». В 1937 году Мария Семеновна Певзнер выступила с докладом на Всесоюзном съезде психиатров и невропатологов, который вызвал большой интерес у специалистов.

В 1938 году ею была защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук на тему: «Психопатические состояния в детском возрасте». С этого же года Мария Семеновна Певзнер начала работать, по совместительству, ассистентом кафедры детской психиатрии Московского института усовершенствования врачей и читала лекции в Институте повышения квалификации педагогических кадров.

Во время Великой Отечественной войны, в связи с эвакуацией Московского Университета, где работал муж Марии Семеновны, профессор Игорь Михайлович Рейснер, она работала начальником отделения в психоневрологических госпиталях города Ашхабада и Свердловска.

В 1943 году, возвратившись в Москву, Мария Семеновну Певзнер начала работать старшим научным сотрудником в Центральном институте психиатрии РСФСР. С этого года Мария Семеновна берется за разработку проблемы олигофрении. За время работы в институте ею был опубликован ряд статей и сделан доклад на Всесоюзном съезде психиатров и невропатологов в 1947 году на тему: «Структура и динамика олигофрении при ранних менинго-энцефалитах». Она продолжала читать лекции на курсах повышения квалификации и специализации детских психиатров и педагогов-дефектологов.

С 1951 года Мария Семеновна Певзнер начинает работать в

НИИ дефектологии АПН РСФСР (с 1965 года – НИИ дефектологии АПН СССР) в качестве старшего научного сотрудника, а с 1960 года по 1973 год заведовала сектором клинического и нейрофизиологического изучения аномальных детей.

С 1951 года по 1960 года основным направлением ее научной деятельности явилась разработка принципов отбора детей-олигофренов для обучения в специальных школах. В 1959-1960 г.г. Марией Семеновной подготовлена монография «Дети – олигофрены», в которой были представлены результаты многолетней работы над данной проблемой. Мария Семеновна Певзнер разработала научно обоснованную классификацию олигофрении, обобщив результаты комплексного и всестороннего изучения умственно отсталых детей, показав динамику их развития и взаимозависимость между этиопатогенезом и своеобразием клинической картины. Эта монография была представлена в НИИ психологии АПН РСФСР в качестве докторской диссертации. В декабре 1960 года ей была присуждена ученая степень доктора педагогических наук (по специальной психологии). В 1963 году Марии Семеновне присвоено ученое звание профессора.

Под ее руководством проводится обширный комплекс исследований по изучению нейрофизиологических механизмов различных аномалий развития, начата разработка нового для дефектологии направления – генетического изучения аномальных детей, формулируются основные теоретические положения комплексной клинко-генетической и психолого-педагогической диагностики аномалий развития с учетом этиологии, патогенеза, клиники, большое внимание уделяется изучению сложной структуры дефекта.

Под руководством и при непосредственном участии Марии Семеновны определяется новое направление отечественной науки – клиническая дефектология. Она продолжает вести большую педагогическую работу: чтение лекций на курсах повышения квалификации педагогов-дефектологов, врачей-психоневрологов, логопедов, для студентов дефектологических факультетов Российской Федерации и союзных республик.

У Марии Семеновны Певзнер опубликовано более 100 научных работ, из них: 16 монографий, пособий и сборников научных трудов (две – авторские монографии, а остальные книги в соавторстве с другими специалистами). Ее книга «Дети – олигофрены» была издана в США (дважды), в Аргентине, в Японии. И другие работы Марии Семеновны Певзнер неоднократно издавались за рубежом: в ГДР, Дании, Англии, Италии, Румынии, Франции и других странах.

Певзнер известна как один из ведущих ученых в области детской психиатрии и дефектологии не только в нашей стране, но и за

рубежом. Она много раз выступала с научными докладами на конференциях, совещаниях, съездах, проходивших в Российской Федерации и союзных республиках; принимала участие в работе международных конгрессов и съездов в ГДР, Франции, Дании, Англии, США, Чехословакии и Венгрии.

С 1973 года по 1989 год она была переведена на должность профессора-консультанта и, по-прежнему, продолжала активную научно-исследовательскую и педагогическую деятельность. В этот период она интенсивно работала над проблемой развития детей со сложной структурой дефекта, в частности – слепоглухих.

На протяжении всей научной деятельности Мария Семеновна уделяла много внимания проблеме психического развития детей с незрелостью или поврежденностью лобных долей коры больших полушарий головного мозга и динамики развития лобных отделов и их роли в формировании личности ребенка.

Она постоянно работала с аспирантами и соискателями. Под ее руководством было подготовлено и успешно защищено огромное количество кандидатских диссертаций. Неоценимой была ее помощь специалистам, работавшим над докторскими диссертациями. Она многократно выступала в качестве оппонента кандидатских и докторских диссертаций.

Певзнер Мария Семеновна была организатором и руководителем научных экспедиций в Сибирь, Прибалтику и республики Закавказья.

Мария Семеновна неоднократно награждалась почетными грамотами АПН СССР и МО СССР; медалями: «За доблестный труд в Великой отечественной войне 1941–1945гг.» и «В память 800-летия Москвы».

В январе 1989 года Мария Семеновна Певзнер ушла на пенсию в связи с тяжелой болезнью. Летом 1989 года она перенесла сложную операцию и вскоре, 3 августа, скончалась.

Жизнь и деятельность Марии Семеновны была многотрудна и многогранна. Прожила она 80 лет. Как много успела сделать для России, науки. Стала ученым с мировым именем. Потомкам еще предстоит до конца разобраться с тем наследием, что оставила нам Мария Семеновна Певзнер.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: М. С. ПЕВЗНЕР**

Васильева Анастасия Владимировна, ОФПД-1501

Певзнер Мария Семеновна – видный отечественный ученый,

врач-психиатр, психолог, дефектолог и педагог. Совместно с сотрудниками института (Т. А. Власовой, В. И. Лубовским, Т. В. Розановой) М. С. Певзнер были сформулированы основные теоретические положения комплексной клинико-генетической и психолого-педагогической диагностики аномалий. Под руководством и при непосредственном участии Марии Семеновны определилось новое направление отечественной педагогической науки – клиническая дефектология.

Родилась 14 апреля 1901 г. в г. Сенно Могилёвской губ. (ныне Витебской обл.), в семье служащего. В 1918 г. окончила школу 2-й ступени в г. Аткарске Саратовской области. В 1924 г. завершила образование на медицинском факультете Московского Государственного Университета (1924) и специальных курсах по детской неврологии (1925).

Научную деятельность Мария Семеновна Певзнер начала в психиатрической клинике г. Саратова, где работала по окончании Московского медицинского института. Ее экспериментальные исследования были направлены на изучение эмоциональных нарушений при энцефалитах у детей.

Научную деятельность Мария Семеновна успешно сочетала с педагогической, читая лекции студентам в Саратовском педагогическом институте.

В 1929 году на Ленинградском съезде, посвященном изучению поведения человека, Мария Семеновна знакомится с выдающимся ученым-психологом Л. С. Выготским, который высоко оценил ее научный доклад по патологии поведения у детей, перенесших энцефалит, и предложил ей сотрудничество.

Уже в 1931 году Мария Семеновна переезжает в Москву и начинает работать врачом-психиатром в Экспериментальном дефектологическом институте под руководством Льва Семеновича.

Тесное сотрудничество и дружба именитого ученого и молодого исследователя оказалась плодотворной и продолжалась до конца жизни Л. С. Выготского.

Во время Великой Отечественной войны Мария Семеновна, майор медицинской службы, заведовала отделениями в госпиталях Ашхабада и Свердловска.

М. С. Певзнер прожила большую и яркую жизнь. Ее научные интересы были разносторонними. Она обладала необыкновенным даром научного предвидения. Темы, которые она выбирала для изучения, через какое-то время становились актуальными для всех.

Ее отличали широта и глубина видения каждой проблемы, острый аналитический ум, последовательность и смелость в решении малоизученных проблем.

Мария Семеновна верила в молодежь и активно привлекала молодых ученых к исследовательской работе. Она щедро делилась с молодыми коллегами своими идеями, мыслями, знаниями и легко воспринимала все новое. Ее душевная щедрость, заботливость, искреннее внимание к нуждам и проблемам сотрудников и друзей, готовность оказать помощь привлекали к ней самых разных людей. Она ненавидела ложь, глупость, предательство и обман, умела во время прийти на помощь зашедшим в тупик и отчаявшимся молодым исследователям, увидеть рациональное зерно и смысл там, где другие его не находили и подсказать пути решения проблемы.

Ее труды имеют большое значение для развития медицины, психологии и дефектологии.

Научные интересы М. С. Певзнер были сосредоточены на ряде глобальных проблем, не утративших значимости до настоящего времени: психопатии у детей, олигофрения, наследственные и хромосомные заболевания, задержка психического развития, сложная структура дефекта.

Особое место в научной деятельности Марии Семеновны занимало изучение вопросов олигофрении: клиники, этиологии, патогенеза, классификации, определение наиболее эффективных методов лечебной и педагогической коррекции.

Большой вклад внесла Мария Семеновна в изучение наследственных и хромосомных заболеваний. Под ее руководством выполнены и защищены диссертационные исследования, посвященные этим проблемам.

В 60-70 годы основные научные интересы М. С. Певзнер были сосредоточены на изучении детей, стойко неуспевающих в массовой школе, но не являющихся умственно отсталыми. Эти состояния были квалифицированы ею как «временные задержки психического развития». Эта проблема захватила ее серьезно и результатом глубокого изучения явилась разработка классификации задержки психического развития у детей.

Мария Семеновна совмещала в себе качества блестящего ученого, клинициста, психолога и педагога. Большое внимание она уделяла практическим вопросам диагностики. Она сумела ввести в широкую практику метод комплексного и всестороннего обследования каждого ребенка с обязательным динамическим наблюдением за его развитием.

Лекции, которые читала Мария Семеновна, яркие, искрометные, живые, содержательные, артистичные всегда собирали большие аудитории.

Книги М. С. Певзнер пользуются большой популярностью, переведены и изданы за рубежом: в ГДР, США, Аргентине, Японии, Дании, Италии, Кубе, Румынии и Польше.



Она получала приглашения и принимала активное участие в Международных съездах и Конгрессах, и даже в те трудные «глухие годы» выезжала в ГДР, Францию, Данию, Англию, Венгрию, Чехословакию и т. д.

Долгие годы М.С. Певзнер возглавляла лабораторию клинико-нейрофизиологического изучения аномальных детей в НИИ дефектологии АПН СССР, сменив на этом посту А. Р. Лурию. Под ее руководством молодые специалисты уже через 5-6 лет защищали кандидатские диссертации, получившие высокие оценки специалистов. Также успешно заканчивали аспирантуру и защищали кандидатские диссертации ее многочисленные аспиранты.

Мария Семеновна умела ценить людей, дорожила ими, умела создать в коллективе атмосферу доверия, дружелюбия, партнерства и взаимопомощи.

Она умела прощать ошибки, заблуждения, но никогда не прощала лжи, непорядочности, предательства.

Ее отличали глубокая человечность, величайшее трудолюбие, оптимизм, высочайшая работоспособность, доступность, легкость в общении, душевная щедрость, терпимость, блестящая эрудиция и удивительное умение возвысить собеседника до своего уровня.

Уже будучи в весьма преклонном возрасте она организовывала научные экспедиции в Сибирь, на Дальний Восток, в Среднюю Азию, на Кавказ, в республики Прибалтики и т. д. и работала до глубокой ночи, значительно больше и продуктивнее своих молодых коллег.

До самых последних дней Мария Семеновна была в отличной физической форме, занималась разными видами спорта, любила плавание, хорошо ходила на лыжах, каталась на коньках.

Блестящий собеседник и рассказчик, разносторонне эрудированный, она хорошо разбиралась в живописи, увлекалась поэзией, была в курсе всех последних литературных новинок и театральных постановок.

В научных спорах и отстаивании истины всегда была аргументированна, решительна, смела, последовательна, иногда резка, обладала железной логикой и, как правило, побеждала.

В быту скромна и непритязательна. С большим юмором высмеивала свои попытки сделать что-то по хозяйству. С благодарностью принимала любую помощь, но никогда ни о чем не просила, была чрезвычайно гостеприимна и хлебосольна.

В командировках и научных экспедициях жила вместе с сотрудниками, не требуя себе особых условий и удобств.

Маленького роста, грациозная, она была красива живой теплой

внутренней красотой, лицо освещалось огромными глазами, взгляд которых, казалось, проникал внутрь и освещал своим сиянием. Душой она была моложе своих молодых, по возрасту, коллег. Да, она была блестящим ученым, с острым, как бритва умом и в то же время, она была настоящей женщиной: кокетливой, игривой, задорной, обладала тонким чувством юмора. Она умела любить, и любить очень преданно и глубоко.

Мария Семеновна обожала детей, могла расположить к себе и разговорить любого ребенка, даже самого замкнутого, что свидетельствовало о подлинности и искренности отношения, ведь детей обмануть невозможно.

Клинические приемы в лаборатории продолжались до позднего вечера, до тех пор, пока не были обследованы все дети. Мария Семеновна никогда не отказывала родителям больных детей в помощи и, если узнавала, что кто-то из ее сотрудников отказался принять ребенка по причине занятости, сурово наказывала такого специалиста. А самым страшным наказанием, которое позволяла себе Мария Семеновна – полное игнорирование провинившегося, и оно оказывалось весьма действенным. Больше всего мы боялись лишиться ее доверия и уважения.

Сильный, гордый человек, борец, оптимистка по натуре, в последние годы жизни она часто испытывала чувства неудовлетворенности, горечи, тоски и одиночества, но не позволяла этим чувствам сломить себя и внешне, на людях, выглядела спокойной и уравновешенной.

Научные идеи и мысли М. С. Певзнер, ее фундаментальные труды не утратили своей значимости и актуальности до настоящего времени, ее работы пользуются огромной популярностью среди ученых-исследователей, практикующих специалистов и при обучении студентов.

### **Список используемой литературы**

1. Сумарокова, В. А. Певзнер Мария Семеновна // История психологии в лицах: персоналии / под общей ред. А. В. Петровского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
2. Чупров Л. Ф. Певзнер Мария Семёновна (биографическая справка) // Энциклопедия: «Учёные России». – Изд-во РАЕ, 2008.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: М. С. ПЕВЗНЕР**

Васильева П. С., СП-1601

Певзнер Мария Семеновна – видный отечественный ученый, врач-психиатр и педагог родилась 14 апреля 1901 г. в семье служаще-

го. В 1918 г. окончила школу 2-й ступени в г. Аткарске Саратовской области. В 1924 г. завершила образование на медицинском факультете Московского Университета и специализировалась по детской психиатрии. С 1926 г. по 1931 г. она работала в г. Саратове в качестве ординатора психиатрической клиники, затем заведовала детским психоневрологическим санаторием. С этого же времени началась ее педагогическая деятельность: чтение лекций в Саратовском педагогическом институте для родителей и педагогов по вопросу о нервно-психических нарушениях в детском возрасте и мерах их предупреждения и на курсах повышения квалификации педагогов и врачей.

Уже в Саратове Мария Семеновна вела серьезную научно-исследовательскую работу под руководством проф. И. Н. Маркова. Результаты этой работы, посвященной изучению психопатических форм поведения в детском возрасте, были представлены на съезде врачей-психиатров, проходившем в г. Ленинграде в 1929 г. Ее доклад заинтересовал Л. С. Выготского.

В 1931 г. Мария Семеновна была приглашена в Москву в Экспериментальный дефектологический институт вначале в качестве врача-психиатра, а затем старшего научного сотрудника. С этого времени началась ее работа под руководством Л.С. Выготского по изучению детских психопатий. За время работы в Институте был опубликован ряд статей, написана монография «Клиника психопатий в детском возрасте: опыт лечебно-педагогической работы». В 1937 г. М. С. Певзнер выступила с докладом на Всесоюзном съезде психиатров и невропатолов, который вызвал большой интерес у специалистов.

В 1938 году ею была защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук на тему: «Психопатические состояния в детском возрасте».

С этого же года М. С. Певзнер начала работать, по совместительству, ассистентом кафедры детской психиатрии Московского института усовершенствования врачей и читала лекции в Институте повышения квалификации педагогических кадров.

Во время Великой Отечественной войны, в связи с эвакуацией Московского Университета, где работал муж Марии Семеновны, профессор Игорь Михайлович Рейснер, она работала начальником отделения в психоневрологических госпиталях г.г. Ашхабада и Свердловска.

В 1943 году, возвратившись в Москву, М. С. Певзнер начала работать старшим научным сотрудником в Центральном институте психиатрии РСФСР. С этого года Мария Семеновна берется за разработку проблемы олигофрении. За время работы в институте ею был опубликован ряд статей и сделан доклад на Всесоюзном съезде психиатров и

невропатологов в 1947 г. на тему: «Структура и динамика олигофрении при ранних менинго-энцефалитах». Она продолжала читать лекции на курсах повышения квалификации и специализации детских психиатров и педагогов-дефектологов.

С 1951 г. М.С. Певзнер начинает работать в НИИ дефектологии АПН РСФСР (с 1965 г. – НИИ дефектологии АПН СССР) в качестве старшего научного сотрудника, а с 1960 г. по 1973 г. заведовала сектором клинического и нейрофизиологического изучения аномальных детей.

С 1951 г. по 1960 г. основным направлением ее научной деятельности явилась разработка принципов отбора детей-олигофренов для обучения в специальных школах. В 1959-1960 гг. Марией Семеновной подготовлена монография «Дети – олигофрены», в которой были представлены результаты многолетней работы над данной проблемой. М.С. Певзнер разработала научно обоснованную классификацию олигофрении, обобщив результаты комплексного и всестороннего изучения умственно отсталых детей, показав динамику их развития и взаимозависимость между этиопатогенезом и своеобразием клинической картины.

Эта монография была представлена в НИИ психологии АПН РСФСР в качестве докторской диссертации. В декабре 1960 г. ей была присуждена ученая степень доктора педагогических наук (по специальной психологии). В 1963 г. Марии Семеновне присвоено ученое звание профессора.

Под ее руководством проводится обширный комплекс исследований по изучению нейрофизиологических механизмов различных аномалий развития, начата разработка нового для дефектологии направления – генетического изучения аномальных детей, формулируются основные теоретические положения комплексной клинко-генетической и психолого-педагогической диагностики аномалий развития с учетом этиологии, патогенеза, клиники, большое внимание уделяется изучению сложной структуры дефекта.

Под руководством и при непосредственном участии Марии Семеновны определяется новое направление отечественной науки – клиническая дефектология.

Она продолжает вести большую педагогическую работу: чтение лекций на курсах повышения квалификации педагогов-дефектологов, врачей-психоневрологов, логопедов, для студентов дефектологических факультетов Российской Федерации и союзных республик.

У М.С. Певзнер опубликовано более 100 научных работ, из них: 16 монографий, пособий и сборников научных трудов (две – авторские монографии, а остальные книги в соавторстве с другими специалистами). Ее книга «Дети – олигофрены» была издана в США

(дважды), в Аргентине, в Японии. И другие работы М.С. Певзнер неоднократно издавались за рубежом: в ГДР, Дании, Англии, Италии, Румынии, Франции и др. странах.

М. С. Певзнер известна как один из ведущих ученых в области детской психиатрии и дефектологии не только в нашей стране, но и за рубежом. Она много раз выступала с научными докладами на конференциях, совещаниях, съездах, проходивших в Российской Федерации и союзных республиках; принимала участие в работе международных конгрессов и съездов в ГДР, Франции, Дании, Англии, США, Чехословакии и Венгрии.

С 1973 г. по 1989 г. она была переведена на должность профессора-консультанта и, по-прежнему, продолжала активную научно-исследовательскую и педагогическую деятельность. В этот период она интенсивно работала над проблемой развития детей со сложной структурой дефекта, в частности – слепоглухих.

На протяжении всей научной деятельности Мария Семеновна уделяла много внимания проблеме психического развития детей с незрелостью или поврежденностью лобных долей коры больших полушарий головного мозга и динамики развития лобных отделов и их роли в формировании личности ребенка.

М. С. Певзнер постоянно работала с аспирантами и соискателями. Под ее руководством было подготовлено и успешно защищено огромное количество кандидатских диссертаций. Неоценимой была ее помощь специалистам, работавшим над докторскими диссертациями. Она многократно выступала в качестве оппонента кандидатских и докторских диссертаций.

М. С. Певзнер была организатором и руководителем научных экспедиций в Сибирь, Прибалтику и республики Закавказья.

Мария Семеновна неоднократно награждалась почетными грамотами АПН СССР и МО СССР; медалями: «За доблестный труд в Великой отечественной войне 1941-1945 гг.» и «В память 800-летия Москвы».

В январе 1989 г. М.С. Певзнер ушла на пенсию в связи с тяжелой болезнью. Летом 1989 г. она перенесла сложную операцию и вскоре, 3 августа, скончалась.

Научные публикации:

1. Клиника психопатий в детском возрасте (опыт лечебно-педагогической работы). М., 1941.

Настоящая работа представляет собой попытку изучить структуру и динамику психопатии и психопатоподобных состояний в детском возрасте. Клинические психиатрические исследования, которые проводились автором в клинике Московского научно-практического

института НКП за последние годы, показали, что психопатии в детском возрасте обусловлены ранним поражением центральной нервной системы или врожденным недоразвитием отдельных мозговых систем. Основным исходным положением данного исследования является изучение психопатии в ее развитии. Тесная связь между клиническим анализом и педагогическим воздействием сделала возможным постановку ряда вопросов учебно-воспитательной работы с этими детьми.

2. Дети-олигофрены. М., 1959.

Исследование клиники и патофизиологии олигофрении. Представлена клинико-патогенетическая классификация и дифференцированные подходы к коррекционной работе с умственно отсталыми детьми. Диагностический процесс иллюстрируется разбором клинических случаев.

3. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973 (в соавтор. с Т. А. Власовой).

Цель данной книги – познакомить руководителя школы с характером встречающихся среди учеников массовой школы отклонений в развитии, а также с теми приемами и методами, с помощью которых эти отклонения могут быть предупреждены или преодолены в условиях пребывания ребенка в массовой школе. Одновременно руководитель школы сможет компетентно судить о целесообразности перевода кон кретных детей в то или иное специальное учреждение для детей с отклонениями в развитии.

4. Учащиеся вспомогательной школы. М., 1979 (в соавтор. с К. С. Лебединской, Г. П. Бертынь и др.)

В книге рассматриваются вопросы этиологии, патогенеза, классификации, нейрофизиологии и клиники олигофрении. Приводятся результаты педагогического изучения олигофренов. Отражены данные исследований некоторых прогрессивных форм слабоумия.

5. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. М., 1982 (в соавт. с Л. И. Ростягайловой и Е. М. Мاستюковой).

В монографии обобщены многолетние комплексные исследования (с использованием различных методик) детей с компенсированной гидроцефалией. Рассматривается вопрос о возрастной динамике психического развития таких детей в процессе их воспитания и обучения. В книге представлены возможные пути индивидуального подхода к детям, подчеркивается роль педагогических условий для воспитания и обучения и более полной социальной адаптации в общество этих детей.

### Список используемой литературы

1. <https://www.famous-scientists.ru/3441/>.
2. <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/psihicheskoe-razvitie-detej-s-narusheniem-2556>.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ИОГАНН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ

Руженцева Галина Евгеньевна, ОФПД-1501

В истории мировой педагогики Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) известен как один из благородных подвижников воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава «народного проповедника», «отца сирот», создателя подлинно народной школы.

И. Г. Песталоцци родился в Цюрихе в семье врача. Рано лишившись отца, он вместе с двумя сестрами был воспитан в дружной семье, постоянно терпевшей жизненные невзгоды. Как многие таланты, Песталоцци был доверчив до наивности. Но вместе с тем это был человек несгибаемой воли, не пасовавший перед преследовавшими его неудачами. Будучи пропагандистом народного образования, он поднял голос против школьной рутины, сформулировал по-новому идеи домашнего обучения и семейного воспитания.

Песталоцци немало сделал для того, чтобы педагогика отвечала требованиям времени. Актуален в этой связи его взгляд на опытные школы как генераторы научных педагогических идей. В 1774 г. Песталоцци учредил свой первый приют для бедных детей в Нейгофе. Воспитательной деятельностью он занялся под сильным влиянием идей Руссо, после прочтения «Эмиля». В планы Песталоцци входило научить крестьянских детей рациональным приемам сельскохозяйственного труда. Педагог надеялся посредством связанного с производительным трудом воспитания дать сиротам и беспризорным надежду на независимую и активную жизнь. Он исходил из того, что «разумная школа» должна обучать «порядку, который необходим для собственного благосостояния и благосостояния близких». «Я убедился на опыте, что дети при непривычном для них, но регулярном труде очень быстро приобретают бодрое настроение. Из темной глубины своей нищеты они поднимаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе», – писал Песталоцци о своих наблюдениях в Нейгофе.

Воспитанники Нейгофа работали в поле и прядильно-ткацких мастерских. Они приобретали минимум общего образования (письмо,

счет, чтение, пение). В сущности, это была попытка соединения обучения с производственной деятельностью. В 1780 г. школа в Нейгофе разорилась и была закрыта. Надежды обеспечить материально приют за счет производительного детского труда потерпели крах. Сам Песталотти лишился средств к существованию.

Отойдя на время от практической деятельности, Песталотти пишет педагогический роман «Лингард и Гертруда», который принес ему некоторые средства и громкую славу. Так, Законодательное собрание Французской республики объявило Песталотти почетным гражданином Франции.

В 1789 г. для Песталотти открылась возможность возвратиться к излюбленным занятиям. Он создает воспитательное учреждение для сирот и нищих в Станце, где организует и исследует воспитывающий труд и развивающее обучение. У него рождается идея элементарного воспитания. Приют просуществовал недолго. Детей и воспитателя выгоняют на улицу. Но и это не сломило Песталотти.

Он вновь и вновь возобновлял педагогическую работу – поначалу в Бургдорфе (1800-1804), затем в приюте для бедных в Ивердоне (1805-1826). На закате жизни Песталотти пишет ряд сочинений, в которых обобщал свой опыт. Среди наиболее знаменитых – «Лебединая песня».

Песталотти призывал вслед за Руссо вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой». Однако в своем тезисе «жизнь формирует» он расставил иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания. Воспитание рассматривалось как богатый общественный процесс и утверждалось, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него».

Для реализации своей концепции Песталотти разработал метод элементарного воспитания. Он предлагал при определении основ образования опереться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения пришел к убеждению, что таковыми являются элементы – простейшие составные части человеческого знания. У Песталотти познание начинается не с чувственного наблюдения, а активного созерцания идеальных объектов подобных элементов. Суть метода заключалась в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке. Число, форма, язык определялись первичными элементами умственного воспитания; отношения ребенка с матерью, чувство гармонии, упорядоченности, красоты – элементами нравственного воспи-



тания; череда взаимосвязанных простых телодвижений, умения ударить, кинуть и пр. – элементами физического и трудового воспитания и т. д. Указанные элементы предлагалось сделать первоосновой разно-стороннего развития личности.

Элементы – своеобразные «кирпичики», из которых, по Песталоцци, складывается воспитание. Число «кирпичиков» постепенно увеличивается. Так, при нравственном воспитании происходит расширение круга детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т. д. Трактую таким образом нравственное воспитание, Песталоцци писал: «Все элементарное нравственное воспитание поκειται вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и, наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится...» В качестве «кирпичиков» элементного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения по развитию суставов, в ходе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.)

Метод элементного воспитания – это определенная система развития способностей и упражнений. Предполагался взгляд на обыденное как нечто неизведанное и любопытное, т. е. намечалось поощрять детское свойство удивляться миру и познавать его. Поощрялась самостоятельность воспитанников. Учащиеся сначала вместе с учителем, а затем сами должны развивать свои силы и способности.

Цели и средства педагогических воздействий раскрывались Песталоцци, прежде всего, в содержании элементарных понятий. Так программа воспитания бедняков, направленная на то, чтобы обеспечить физическую тренировку вкупе с умственным развитием и формированием нравственных ценностей в самых неблагоприятных социальных условиях, включала несколько пунктов: ум (склонность к самостоятельным суждениям), достоинство (способность к самозащите и самопомощи); нравственность (деятельная любовь и доброта к ближним); физическое здоровье; профессия и культура труда; система мировоззренческих ценностей.

### **Список используемой литературы**

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЖАН ВИЛЬЯМ ФРИЦ ПИАЖЕ

Басаргина Екатерина, группа СДПП-1501

*Жан Пиаже* (1896-1980 гг.) является основателем генетической психологии, а также одним из наиболее известных швейцарских ученых, чьи работы составили важный этап в развитии психологии.

В детские годы Жан Пиаже увлекался биологией и математикой. В 11 лет он опубликовал свою первую научную статью, посвященную воробьям-альбиносам. С этого же времени он начал свою работу в качестве помощника в музее биологии. В университете он занимался преимущественно биологией и философией и в 1918 г. получил докторскую степень за работу о моллюсках. После окончания университета Жан Пиаже уехал в Цюрих, где познакомился с работами К. Юнга и техникой психоанализа. В какой-то степени этот опыт был ему необходим, так как он стремился соединить строго экспериментальный, лабораторный метод свойственный биологическим исследованиям, с более информативным и свободным методом беседы, принятым в психоанализе. Разработке такого нового метода, который он собирался применить для изучения мышления детей, Пиаже посвятил несколько лет. Этот метод получил название метода клинической беседы.

Большое значение для Жана Пиаже имела его работа в течение двух лет в Париже, куда он был приглашен в 1919 г. в лабораторию А. Бине для исследования шкал измерения интеллекта. В это же время он начал уделять большое внимание изучению типичных ошибок, которые делают дети при решении достаточно простых, на первый взгляд, задании теста Бине. В 1921 г. Пиаже возвратился в Женеву, так как Клапаред пригласил его на должность директора Института Ж. Ж. Руссо. Одновременно он начал читать лекции в Женевском университете и работать в Женевском доме малютки. Материалы, полученные им в этот период, легли в основу его первых книг «Мышление и речь ребенка» (1923), «Моральное суждение у ребенка» (1932). В них он изложил основы своей концепции когнитивного развития детей.

В последующие годы Жан Пиаже сочетал преподавательскую работу (профессором Невшательского и Женевского университетов) с различными административными должностями, публиковал книги, в которых пересмотрел и дополнил свои теоретические воззрения на природу и развитие мышления у детей. В 1949-1951 гг. Пиаже создал свой основной труд «Введение в генетическую эпистемологию» (1951), а в 1955 г. возглавил созданный по его инициативе Международный центр по генетической эпистемологии в составе Женевского

университета. Директором этого центра Пиаже был до конца жизни.

Свою теорию развития детского мышления Жан Пиаже построил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. В серии экспериментов он доказывал свою точку зрения, показывая, как уровень понимания, интеллект влияют на речь детей, их восприятие и память.

Пиаже пришел к выводу, что этапы психического развития – это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы и служит логическое мышление.

Жан Пиаже говорил о том, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. Интеллект потому и является стержнем развития психики, что именно понимание, создание правильной схемы окружающего обеспечивает адаптацию к этому окружающему миру, причем адаптация – не пассивный процесс, а активное взаимодействие организма со средой. Активность есть необходимое условие развития, так как схема вырабатывается только в процессе активного взаимодействия человека со средой.

Процесс адаптацией формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом ребенок использует два механизма построения схемы – ассимиляцию и аккомодацию. При ассимиляции построенная схема жесткая, она не изменяется при изменении ситуации, но, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки имеющейся схемы (например, игра ребенка). Аккомодация связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации, таким образом, схема действительно является адекватной полностью отражает все нюансы данной ситуации. Само развитие, по мнению Пиаже, представляет собой чередование процессов ассимиляции и аккомодации, причем до определенного предела ребенок старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая новую, более адекватную.

Жан Пиаже сделал открытия, имевшие огромное значение для понимания психического развития детей, формирования их интеллекта. Это прежде всего открытие таких особенностей детского мышления как эгоцентризм (неумение встать на чужую точку зрения), синкретизм (нерасчлененность детского мышления), трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), артифициализм (искусственность, созданность мира), анимизм (одушевленность), нечувствительность к противоречиям. Наиболее значимыми были его эксперименты по исследованию эгоцентризма.

В 30-х годах исследования Пиаже были связаны с изучением опе-

рациональной стороны мышления. Он пришел к выводу о том, что развитие мышления тесно связано не с речью, а с развитием мыслительных операций, и разработал эксперименты для их изучения. В отличие от других ученых (Выготский, Штерн, Бюлер) Пиаже изучал процесс мышления, а не продукты мыслительной деятельности.

В этот период он также пришел к выводу, что психическое развитие связано с интериоризацией, так как первые мыслительные операции – внешние, сенсомоторные – впоследствии переходят во внутренний план, превращаясь в логические, собственно мыслительные операции. Пиаже также открыл главное свойство этих операций – их обратимость. Характеризуя понятие обратимости, Пиаже привел в качестве примера арифметические действия – сложение и вычитание, умножение и деление, которые могут быть прочитаны как слева направо, так и справа налево.

Пиаже исследовал в своих экспериментах как переход от внешних операций к внутренним, логическим, так и формирование обратимости на каждом из этапов.

В экспериментах с маленькими детьми Жан Пиаже доказывал, что не только обратимость, но и логические операции, например общие понятия, доступны детям только в конце дошкольного возраста. Кроме того, доказывал разницу между образным и логическим мышлением.

Периодизация интеллекта, разработанная Пиаже:

1) стадия сенсомоторного интеллекта (до семи лет дети находятся на предоперационной стадии, т. е. у них начинают формироваться внутренние мыслительные операции, но они еще несовершенны, необратимы);

2) стадия конкретных операций (к семи годам дети начинают правильно решать предложенные задачи, но их логическое мышление связано только с конкретными проблемами, и формальная логика у них только начинает развиваться);

3) стадия формальных операций (к подростковому возрасту формируется конкретное и абстрактное логическое мышление).

При этом в каждой стадии Жан Пиаже выделял два этапа – появление необратимой операции данного уровня, затем развитие ее обратимости, а сама периодизация отражает процесс сложного становления адекватной интеллектуальной схемы, который заключается в переходе операций во внутренний план и приобретении ими обратимого характера.

Заслуга Пиаже в том, что он первым понял, исследовал и выразил специфику, качественное своеобразие детского мышления, показал, что мышление ребенка не хуже, но оно совершенно отличается от мышления взрослого человека. Разработанные им методы исследова-

ния уровня развития интеллекта давно стали не столько экспериментальными, сколько диагностическими и играют большую роль в современной практической психологии.

### **Список используемой литературы**

1. <https://psyera.ru/zhan-piazhe-bio.htm>.
2. Жан Пиаже. Избранные психологические труды. – М., 1969. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/158954-zhan-piazhe>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЖАН ПИАЖЕ**

Ребась З. А., ОФПД-1501

Жан Пиажé – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития.

Основатель Женевской школы генетической психологии, позднее Ж. Пиаже развил свой подход в науку о природе познания – генетическую эпистемологию.

Жан Пиаже родился в городе Невшатель, столице франкоговорящего кантона Невшатель Швейцарии. Его отец, Артур Пиаже, был профессором средневековой литературы в Невшательском университете. Свою долгую научную карьеру Пиаже начал в возрасте десяти лет, когда опубликовал в 1907 небольшую заметку о воробьях-альбиносах. За свою научную жизнь Пиаже написал более 60 книг и несколько сотен статей.

Пиаже начал рано интересоваться биологией, особенно моллюсками, опубликовал несколько научных работ до окончания школы. В результате ему даже предложили престижную должность смотрителя коллекции моллюсков в Женевском музее Натуральной истории. К 20 годам он стал признанным малакологом.

Пиаже защитил диссертацию по естественным наукам и получил степень доктора философии в Невшательском университете, также он какое-то время учился в Цюрихском университете. В это время он начинает увлекаться психоанализом, очень популярным в то время направлением психологической мысли.

После получения учёной степени Пиаже переезжает из Швейцарии в Париж, где преподаёт в школе для мальчиков на улице Гранд-о-Велль, директором которой был Альфред Бине, создатель теста IQ. Помогая обрабатывать результаты IQ теста, Пиаже заметил, что маленькие дети постоянно дают неправильные ответы на некоторые во-

просы. Однако он фокусировался не столько на неправильных ответах, сколько на том, что дети совершают одинаковые ошибки, которые не свойственны более старшим людям. Это наблюдение привело Пиаже к теории, что мысли и когнитивные процессы, свойственные детям, существенно отличаются от таковых, свойственных взрослым. В дальнейшем, он создал общую теорию стадий развития, утверждающую, что люди, находящиеся в одной стадии своего развития, проявляют схожие общие формы познавательных способностей. В 1921 году Пиаже возвращается в Швейцарию и становится директором Института Руссо в Женеве.

В 1923 году Пиаже женился на Валентин Шатенау, которая была его студенткой. Семейная пара имела трёх детей, которых Пиаже изучал с самого детства. В 1929 году Пиаже принял приглашение занять пост директора Международного бюро просвещения, во главе которого он оставался до 1968 года.

В начальный период своей деятельности Пиаже описал особенности представлений детей о мире:

- неразделённость мира и собственного Я,
- анимизм (вера в существование души и духов и в одушевлённость всей природы),
- артификализм (восприятие мира как созданного руками человека).

Для их объяснения использовал понятие эгоцентризма, под которым понимал определённую позицию по отношению к окружающему миру, преодолеваемую за счёт процесса социализации и влияющую на конструкции детской логики: синкретизм (связывание всего со всем), невосприятие противоречий, игнорирование общего при анализе частного, непонимание относительности некоторых понятий. Все эти феномены находят наиболее яркое выражение в эгоцентрической речи.

В дальнейшем Ж. Пиаже обратился к исследованию интеллекта, в котором видел результат интериоризации внешних действий.

Пиаже выделял следующие стадии развития интеллекта:

*Сенсо-моторный интеллект (0-2 года)*

На протяжении периода сенсо-моторного интеллекта постепенно развивается организация перцептивных и двигательных взаимодействий с внешним миром. Это развитие идёт от ограниченности врождёнными рефлексам к связанной организации сенсо-моторных действий по отношению к непосредственному окружению. На этой стадии возможны только непосредственные манипуляции с вещами, но не действия с символами, представлениями во внутреннем плане.

*Подготовка и организация конкретных операций (2-11 лет)*

*Подпериодооперациональных представлений (2-7 лет)*

На стадии дооперациональных представлений совершается переход от сенсо-моторных функций к внутренним – символическим, то есть к действиям с представлениями, а не с внешними объектами.

Эта стадия развития интеллекта характеризуется доминированием предпонятий и трансдуктивного рассуждения; эгоцентризмом; центрацией на бросающейся в глаза особенности предмета и пренебрежением в рассуждении остальными его признаками; сосредоточением внимания на состояниях вещи и невниманием к её преобразованиям.

#### *Подпериод конкретных операций (7-11 лет)*

На стадии конкретных операций действия с представлениями начинают объединяться, координироваться друг с другом, образуя системы интегрированных действий, называемые операциями. У ребёнка появляются особые познавательные структуры, называемые группировками (например, классификация), благодаря которым ребёнок приобретает способность совершать операции с классами и устанавливать логические отношения между классами, объединяя их в иерархии, тогда как раньше его возможности были ограничены трансдукцией и установлением ассоциативных связей.

Ограниченность этой стадии состоит в том, что операции могут совершаться только с конкретными объектами, но не с высказываниями. Операции логически структурируют совершаемые внешние действия, но аналогичным образом структурировать словесное рассуждение они ещё не могут.

#### *Формальные операции (11-15 лет)*

Основная способность, появляющаяся на стадии формальных операций (от 11 приблизительно до 15 лет), – способность иметь дело с возможным, с гипотетическим, а внешнюю действительность воспринимать как частный случай того, что возможно, что могло бы быть. Познание становится гипотетико-дедуктивным. Ребёнок приобретает способность мыслить предложениями и устанавливать формальные отношения (включение, конъюнкция, дизъюнкция и т. п.) между ними. Ребёнок на этой стадии также способен систематически выделить все переменные, существенные для решения задачи, и систематически перебрать все возможные комбинации этих переменных.

#### *Язык и мышление*

Что касается соотношения языка и мышления в когнитивном развитии, Пиаже полагает, что «язык не полностью объясняет мышление, поскольку структуры, которые характеризуют это последнее, уходят своими корнями в действие и в сенсомоторные механизмы более глубокие, чем языковая реальность. Но всё же очевидно, что чем более сложными становятся структуры мышления, тем более необходимым для завер-

шения их обработки является язык. Следовательно, язык – это необходимое, но не достаточное условие построения логических операций».

Различия взглядов Пиаже и отечественных психологов проявляются в понимании источника и движущих сил психического развития. Пиаже рассматривал умственное развитие как спонтанный, независимый от обучения процесс, который подчиняется биологическим законам. Отечественные психологи видят источник умственного развития ребёнка в его среде, а само развитие рассматривают как процесс присвоения ребёнком общественно-исторического опыта. Отсюда понятна роль обучения в психическом развитии, которую особенно подчёркивают отечественные психологи и недооценивал Пиаже. Критически анализируя операциональную концепцию интеллекта, предложенную Пиаже, отечественные специалисты не рассматривают логику как единственный и основной критерий интеллекта и не оценивают уровень формальных операций как высший уровень развития интеллектуальной деятельности. Экспериментальные исследования (А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин) показали, что не логические операции, а ориентировка в предметах и явлениях есть важнейшая часть всякой человеческой деятельности и от её характера зависят результаты этой деятельности.

### **Список используемой литературы**

1. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994. В том числе:

Психология интеллекта.

Генезис числа у ребёнка.

2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М., 1994.

3. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. – М., 1983. – С. 133-136.

4. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. – М., 1984.

5. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. – СПб.: Питер, 2004. – 160 с. – ISBN 5-318-00032-0 (а также: Вопросы философии. – 1993. – № 5).

6. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – М.: Академический проект, 2006. – 480 с. – ISBN 5-8291-0739-2.



## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЖАН ПИАЖЕ

Чигирь Анастасия Константиновна, СДПП-1501

Я бы хотела рассказать о великом ученом Жан Пиаже. Швейцарский психолог и философ, является основателем генетической психологии, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития. Основатель Женевской школы генетической психологии. Он развил свой подход в науку о природе познания – генетическую эпистемологию. Предметом ее исследования является развитие и происхождение интеллекта, формирование понятий: время, пространство, объект и др. В области детской психологии – Пиаже исследовал механизмы познавательной деятельности ребёнка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Для выяснения этих механизмов им был разработан метод клинической беседы, где изучаются не внешние признаки и симптомы, а внутренние процессы, приводящие к возникновению какого-либо явления. Систематическое изучение речи и мышление ребёнка с помощью клинического метода, позволило Пиаже открыть новые факты, среди которых –

- эгоцентрический характер ребенка;
- особенности детской логики и представлений о мире.

Взгляды Ж. Пиаже на природу интеллекта ребёнка нашли отражение в решении им проблемы соотношения обучения и умственного развития. Согласно исследованиям Пиаже, обучение подчинено законам развития:

- Интеллекта.
- Формирование фундаментальных понятий (объект, пространство, время, причинность).
- Особенности детской логики и мировоззрения.

Описание периодов развития интеллекта было крупным открытием Пиаже в области детской психологии. Общую картину развития интеллекта Пиаже дополнил изучением эмоциональных процессов: памяти, воображения, восприятия, которые рассматривались им как целиком подчинённые интеллекту.

Пиаже пытался осмыслить факты детского развития в аспекте их жизненного, биологического значения и поэтому связывал развитие детского мышления с общебиологическими способами жизнедеятельности организма:

- Ассимиляцией.
- Аккомодацией.
- Адаптацией.

Пиаже читает лекции в Женевском университете и одновременно работает в Женевском доме малюток. Материалы, полученные им в этот период, легли в основу его первых книг «Мышление и речь ребенка», «Моральное суждение у ребенка» (1932). В них он изложил основы своей концепции когнитивного развития детей.

Жан Пиаже много сделал в разработке развития детского мышления, имевшие огромное значение для понимания психического развития детей. Открытие таких особенностей детского мышления как:

- эгоцентризм (неумение встать на чужую точку зрения),
- синкретизм (нерасчлененность детского мышления),
- трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее),
- артифициализм (искусственность, созданность мира),
- анимизм (одушевленность), нечувствительность к противоречиям.

Наиболее значимыми были его эксперименты по исследованию эгоцентризма. Под эгоцентризмом понимал неотделимость в сознании ребенка окружающего мира от его собственного «Я»

Пиаже выделил четыре основные стадии развития интеллекта:

- сенсомоторный период (от 0 до полутора – 2 лет);
- понимание мира с освоением языка (от 2 до 7 лет);
- стадия конкретных операций (от 7 до 11 лет);
- стадия формальных или пропозициональных операций (от 11-12 до 14-15 лет).

Он выдвинул гипотезу, что наука также может рассматриваться с генетической точки зрения, как эволюционный процесс, и что научный взгляд на природу реальности является следствием установления равновесия, а не постепенным открытием все большего числа «истин».

Жан Пиаже – один из наиболее известных ученых XX века, чьи работы составили важный этап в развитии генетической психологии. Он обучался в университетах Цюриха, Парижа и Лозанны. В 1918 г. получил докторскую степень по биологии. Впоследствии в разное время был профессором этих университетов.

С 1921 работал в Институте Ж. Ж. Руссо (Institut Jean-Jacques Rousseau) в Женеве, в 1929 стал его директором. В 1952-1963 преподавал в Париже (в Сорбонне). Пиаже – основатель Международного центра генетической эпистемологии в Париже (1955). Психологические и логические идеи Пиаже нашли свое обобщенное выражение в рамках «генетической эпистемологии» – теоретико-познавательной концепции. Исследования Пиаже всегда привлекали внимание отечественных психологов. Отмечается, что положительные стороны концепции Пиаже состоят в раскрытии роли предметного действия как исходного начала развития интеллектуальных процессов, в генетическом подходе

к исследованию мышления.

«Исследования Ж. Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрений. Они отмечены историческим значением», – писал Л. С. Выготский о научных работах Ж. Пиаже. Где в качестве ведущего фактора интеллектуального развития рассматривал процессы социализации. В дальнейшем источник формирования и развития детской мысли усматривал в действиях с вещами. Согласно операциональной концепции интеллекта, функционирование и развитие психики совершается в рамках адаптации индивида к среде – ассимиляции данного материала уже имеющимися у индивида схемами поведения, а также приспособления (аккомодации) этих схем к конкретным ситуациям. Высшей формой уравнивания субъекта и объекта является образование т.н. операциональных структур. Операция, по Пиаже, представляет собой «внутреннее действие» субъекта, генетически производное от внешнего, предметного действия и скоординированное с другими действиями в определенную систему. Пиаже выделил четыре основные стадии развития интеллекта: сенсомоторную, дооперациональную, стадию конкретных операций, стадию формальных операций. Он внес значительный вклад в психологию мышления, детскую психологию, в разработку проблем взаимоотношения психологии и логики. Логика, по Пиаже, является идеальной моделью мышления и не нуждается в апелляции к психологическим фактам. Между логикой и психологией существует определенное соответствие (но не параллелизм), поскольку психология анализирует конечные положения равновесия, которых достигает развитой интеллект. Синтез логических и психологических воззрений Пиаже нашел выражение в концепции генетической эпистемологии, в основе которой лежит принцип возрастания инвариантности знания субъекта об объекте под влиянием изменения условий опыта. Генетическая эпистемология разрабатывает общие вопросы методологии и теории познания, исходя из результатов экспериментальных психологических исследований и широко используя аппарат современной логики и математики.

### **Список используемой литературы**

1. Аверин В. А. Теория развития интеллекта Ж. Пиаже // Психология детей и подростков: учеб. пособие. – СПб., 1998. – Гл. 5.5. – С. 261-281.
2. Обухова Л. Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М., 1981.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ЖАН ПИАЖЕ

Алексеев С. А., СПЕЦ 1501-z

Жан Пиаже (Jean William Fritz Piaget; 1896-1980) – швейцарский психолог и философ, создатель теории когнитивного развития и философско-психологической школы, названной им генетической эпистемологией. Автор более 60 книг и множества статей. Работы Пиаже внесли крупный вклад в развитие психологической науки XX века.

В области детской психологии Пиаже изучал происхождение и развитие интеллекта у ребёнка, формирование фундаментальных понятий (объект, пространство, время, причинность и другое), особенности детской логики и мировоззрения.

*Основная задача всех исследований Пиаже* – изучение механизмов познавательной деятельности ребёнка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Для выяснения этих механизмов им был разработан *метод клинической беседы*, в процессе которой изучаются не симптомы, внешние признаки явления, а процессы, приводящие к их возникновению. Систематическое изучение речи и мышления ребёнка с помощью клинического метода позволило Пиаже открыть новые факты, среди них – эгоцентрический характер мышления и речи ребёнка, особенности детской логики и представлений о мире (нечувствительность к противоречию, слабость интроспекции, непонимание относительных понятий, моральный и интеллектуальный реализм и другое). Качественное своеобразие умственного развития ребёнка Пиаже связывал с теми структурами интеллекта, которые формируются прижизненно благодаря развитию действий. Внешние действия ребёнка – от рождения до двух лет – первоначально выполняются развёрнуто и последовательно, затем благодаря повторению они схематизируются и с помощью символических средств (имитация, игра, рисунок, умственный образ, речь) переносятся во внутренний план. Здесь они сокращаются, объединяются с другими, в частности с противоположными, действиями и становятся операциями.

- *В концепции Пиаже* операция – основная единица мышления (поэтому учение Пиаже названо операциональной концепцией интеллекта). Сенсомоторные координативные, конкретные операции и формальные операции составляют три основных структуры интеллекта. Анализ процесса их достижения позволил Пиаже разделить весь ход психического развития на основные периоды:

- *период сенсомоторного интеллекта* (от рождения до 2 лет), характеризующийся отсутствием операций;

- *период конкретных операций* (от 2 до 10-11 лет), в котором умственные действия приобретают свойства обратимости и оформляются в определённую структуру;

- *период формальных операций* (от 11 до 14-15 лет), в котором происходит организация операций в структурное целое, появляется способность рассуждать посредством гипотез.

Описание периодов и стадий развития интеллекта было вторым после эгоцентризма крупным открытием Пиаже в области детской психологии. Общую картину развития интеллекта Пиаже дополнил изучением эмоциональных процессов, памяти, воображения, восприятия, которые рассматривались им как целиком подчинённые интеллекту.

Пиаже пытался осмыслить факты детского развития в аспекте их жизненного, биологического значения и поэтому связывал развитие детского мышления с общебиологическими способами жизнедеятельности организма: ассимиляцией, аккомодацией, адаптацией. В постоянном взаимодействии и противоречии процессов ассимиляции и аккомодации, в постоянной тенденции к уравниванию их Пиаже видел внутренний источник психического развития.

Взгляды Пиаже на природу интеллекта ребёнка нашли отражение в решении им проблемы соотношения обучения и умственного развития. Согласно Пиаже, обучение подчинено законам развития. Подобно другим внешним воздействиям, обучение даёт лишь «пищу для познания», материал для упражнения и расчленения спонтанно образующихся структур интеллекта. Единственно полезная роль обучения состоит в создании ситуаций, требующих активного функционирования схем действия субъекта. Эффективность обучения зависит от того, в какой степени внешние условия соответствуют наличному уровню развития.

Исследования Пиаже всегда привлекали внимание отечественных психологов. Отмечается, что положительные стороны концепции Пиаже состоят в раскрытии роли предметного действия, как исходного начала развития интеллектуальных процессов, в генетическом подходе к исследованию мышления, в описании этапов становления интеллектуальных операций, в показе сложных отношений между восприятием и мышлением, между познавательной и эмоциональной сторонами в умственном развитии ребёнка. Однако ещё Л. С. Выготский, рассматривая работы Пиаже как крупный вклад в развитие психологической науки, упрекал его в том, что Пиаже подходил к анализу развития высших психических функций абстрактно, без учёта социальной и культурной среды, конкретной обстановки, окружающей ребёнка.

Пиаже не учитывал того, что уже первые предметные действия

ребёнка осуществляются в условиях его общения со взрослыми, которые организуют действия ребёнка в соответствии с общественно закреплённой функцией предмета. Различия взглядов Пиаже и отечественных психологов проявляются в понимании источника и движущих сил психического развития. Пиаже рассматривал умственное развитие как спонтанный, независимый от обучения процесс, который подчиняется биологическим законам. Влияние среды Пиаже сводил к задержке или стимуляции процесса умственного развития, а самый источник развития помещал внутрь индивида.

В противоположность такому пониманию советские психологи считали, что источник умственного развития ребенка лежит вне его, в его среде, а само развитие рассматривали как процесс присвоения ребёнком общественно-исторического опыта. Отсюда понятна роль обучения в психическом развитии ребёнка, которую особенно подчёркивают отечественные психологи и недооценивал Пиаже.

Критически анализируя операциональную концепцию интеллекта, предложенную Пиаже, современные отечественные психологи не рассматривают логику как единственный и основной критерий интеллекта и не оценивают уровень формальных операций как высший уровень развития интеллектуальной деятельности. Экспериментальные исследования (А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин) показали, что не логические операции, а ориентировка в предметах и явлениях есть важнейшая часть всякой человеческой деятельности и от её характера зависят результаты этой деятельности.

Таким образом, отечественные психологи (от Выготского до наших современников) выступали как «за», так и «против» Пиаже: «за» факты и «против» их интерпретации, т. е. против подхода к фактам детского развития как к природным биологическим процессам.

### **Список используемой литературы**

1. Флейвелл Д. Х. Генетическая психология Ж. Пиаже: пер. с англ. – М., 1967.
2. Обухова Л. Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М., 1981.
3. Выготский Л. С. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже // Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Ж. ПИАЖЕ

Доронина Анастасия Владимировна, СП-1601

Жан Пиаже родился 9 августа 1986 года в Швейцарии, начал рано интересоваться биологией, публиковал научные работы, учась в школе. Позже защитил диссертацию по естественным наукам и получил степень доктора философии в университете. После окончания университета Ж. Пиаже уехал в Цюрих, где познакомился с работами К. Юнга и увлёкся техникой психоанализа. Ж. Пиаже стремился соединить строго экспериментальный, лабораторный метод, свойственный биологическим исследованиям, с более информативным и свободным методом беседы, принятом в психоанализе. На разработку такого метода, который он собирался применить для изучения мышления детей, ушло несколько лет. Этот метод получил название метода клинической беседы.

После получения учёной степени Ж. Пиаже переезжает из Швейцарии в Париж, где занимается измерением шкал интеллекта детей вместе с Альфредом Бине и замечает, что дети постоянно совершают типичные ошибки, не свойственные взрослым и приходит к выводу, что мысли и когнитивные процессы детей и взрослых отличаются. В 1921 году Жан Пиаже вернулся в Швейцарию и занял должность директора по науке в Институте Руссо в Женеве. С двадцатых годов Пиаже заинтересовался психологией детства. Он полагал, что дети переходят к социоцентризму от эгоцентризма в результате полумедицинских бесед. В период 1925-1929 годы Пиаже работал преподавателем социологии, философии науки и психологии в Невшательском университете. Начиная с 1929 года и по 1968 год, Ж. Пиаже являлся директором Международного бюро просвещения. В 1954 году Пиаже назначили президентом Международного союза научной психологии. Данный пост он занимал до 1957 года. В период 1955-1980 годы Пиаже был директором Международного центра генетической эпистемологии.

Пиаже считал себя, прежде всего, генетическим эпистемологом. Он предложил теорию когнитивного развития. В которой выделял четыре основные стадии когнитивных процессов у детей. Он выделил их на основе многолетних исследований, изучая когнитивное развитие собственных детей. Пиаже выделял четыре стадии развития интеллекта: сенсомоторная стадия, подготовка и организация конкретных операций, стадия конкретных операций; стадия формальных операций. Данные стадии делились исходя из возраста и способностей детей. Жан Пиаже смог доказать, что дети в процессе взросления переходят от интуитивных ответов к научным и общепринятым. Пиаже считал,

что это происходит в процессе социализации детей и под влиянием более старших и авторитетных товарищей. Пиаже верил, что процесс интеллектуального развития и мышления можно рассматривать с точки зрения биологически-эволюционной. Он ввел такие понятия, как «ассимиляция» и «приспособление», которые считал основными процессами в изучении ребенком окружающего мира.

Стадии развития интеллекта по Пиаже.

*Сенсомоторный интеллект (0-2 года).* В данный период дети открывают для себя связь между своими действиями и их последствиями. С помощью органов чувств и моторики ребенок исследует окружающий его мир. Ребенок начинает использовать самые простые действия, но постепенно переходит к использованию более сложных действий. Путём бесчисленных «экспериментов» ребенок начинает формировать понятие о себе как о чем-то отдельном от внешнего мира.

*Дооперациональная стадия (2-7 лет).* На стадии дооперациональных представлений совершается переход от сенсомоторных функций к внутренним – символическим, то есть к действиям с представлениями, а не с внешними объектами. Данная стадия названа Пиаже дооперациональной, поскольку ребенок еще не понимает определенных правил, или операций. У ребенка на дооперациональной стадии когнитивного развития представление об обратимости и других мысленных операциях довольно слабое или отсутствует. Еще одной ключевой характеристикой этой стадии мышления ребенка является эгоцентризм. Ребенку на этой стадии развития тяжело осознать чужую точку зрения, они полагают, что все остальные воспринимают окружающий мир так же, как они.

*Конкретные операции (7-11 лет).* На этой стадии исправляются ошибки, которые ребенок допускает на дооперациональной стадии. Ребенок на этой стадии уже может осуществлять манипуляции на логическом уровне. Важным достижением этого периода является овладение понятием обратимости. У ребёнка появляются особые познавательные структуры, называемые группировками (например, классификация), благодаря которым ребёнок приобретает способность совершать операции с классами и устанавливать логические отношения между классами, объединяя их в иерархии. Ограниченность этой стадии состоит в том, что операции могут совершаться только с конкретными объектами, но не с высказываниями. Операции логически структурируют совершаемые внешние действия, но аналогичным образом структурировать словесное рассуждение они ещё не могут.

*Формальные операции (11-15 лет).* Появляется способность мыслить гипотетически, а внешнюю действительность воспринимать как частный случай того, что могло бы быть. Познание становится ги-



потетико-дедуктивным. Ребёнок приобретает способность мыслить предложениями и устанавливать формальные отношения (включение, конъюнкция, дизъюнкция и т. п.) между ними. Ребёнок на этой стадии также способен систематически выделить все переменные, существенные для решения задачи, и систематически перебрать все возможные комбинации этих переменных.

В центре внимания его теории находятся не личностные проблемы и чувства ребенка, а его мышление и понимание окружающей реальности. Ж. Пиаже рассматривал умственное развитие ребенка как процесс адаптации к окружающему миру. Пиаже впервые описал качественные изменения в мышлении ребенка на разных этапах онтогенеза. Он обнаружил, что дети одного возраста делают примерно одинаковые ошибки при решении умственных задач. По мере взросления и созревания они перестают делать эти ошибки и начинают думать и смотреть на мир по-другому.

Эта теория очень важна для детской психологии. Во многом благодаря научным изысканиям Пиаже исследование познавательной сферы ребенка стало одной из центральных проблем детской психологии.

### **Список используемой литературы**

1. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. – М., 1967.
2. Обухова Л. Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. – М., 1981.
3. Детская практическая психология: учеб. для пед. вузов / под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2004.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Ф. А. РАУ**

Виноградова Я.Г., Двинянинова К.С., ЛГП-1601

Фридрих Вильгельм (Фёдор Андреевич) Рау родился в немецком городе Ульм 26 марта 1868 года. Родители Федора Андреевича были рабочими людьми: отец – металлистом, а мать работала судомойкой, прачкой, сиделкой у больных людей. Несмотря на это семья имела уважение со стороны окружающих. Федор Андреевич был единственным ребенком в семье, т. к. все остальные дети умерли в раннем возрасте.

В возрасте 10 лет мальчик остался без отца. Главного кормильца семьи сгубило воспаление легких. Заработок матери и пособие из попечительства о бедных были настолько малы, что семья оказалась на

границы нищеты: Федор Андреевич с матерью питались остатками пищи из больницы, подбирали в полях картофель.

Однако все тяготы жизни не убили в матери Федора Андреевича любовь к прекрасному: поэзии и музыке. Эту любовь она передала и сыну. Часто по вечерам они садились и вместе читали немецких поэтов, пели гимны. Так маленький мальчик постепенно стал настоящим ценителем музыки.

В школе маленький Федор учился очень прилежно, его всегда хвалили учителя. В будущем мать видела своего сына учителем. Когда ему исполнилось 14 лет, Федор Андреевич был принят в учительскую семинарию. Это радостное событие стало сильнейшим ударом для истощенного организма матери, вследствие чего на следующий день ее не стало. Оставшись сиротой, Федор Андреевич получал поддержку от учителей, Общества Попечения о бедных, докторов, знакомых родителей. Один из родственников Федора Андреевича, узнав о случившемся, взял мальчика под опеку, обеспечивая его жизнь материально и давая отцовские наставления.

В школе Федора Андреевича интересовали абсолютно все предметы, изучению их он отдавал всего себя. Особенно занимательными для него были уроки в школе для глухонемых детей, которые играли в одном дворе с детьми учительской семинарии. Обучаясь на последнем курсе семинарии, Федор Андреевич иногда давал уроки для глухонемых детей, замещая учителей. А после окончания семинарии его назначили учителем в одной из массовых школ города Нюртенген. Так, в возрасте 19 лет Федор Андреевич приступил к обучению сразу 90 детей.

Однако мысли об обучении глухонемых детей его не покидали. Федор Андреевич мечтал работе в знаменитой школе глухонемых И. Фаттера во Франкфурте, куда и получил приглашение в 1887 году. Так под руководством И. Фаттера он работал почти 4 года в качестве помощника учителя.

В дальнейшем В.А. Рау посвятил себя работе именно в той стране, в которой меньше всего было сделано для глухонемых. Так, в 1891 году он переехал из Германии в Россию, в г. Тига. Здесь Федор Андреевич проработал около полугода, а затем к нему поступило предложение, от которого он решил не отказываться. Он принял место в одной частной семье, где воспитывал маленького глухонемого ребенка.

В 1896 году Фёдор Андреевич уехал в Москву, где открыл частную школу – пансион для глухонемых, кроме того занимался логопедией и являлся Заведующим отделом глухонемых в Политехническом музее. Именно здесь, в Москве, Фёдор Андреевич встретил свою любовь, свою будущую спутницу жизни. Он познакомился с Наталией

Александровной, которая занималась воспитанием и обучением дошкольников. В этом же году они поженились и начали вместе работать над воплощением в жизнь идеи о создании чего-то значительного и полезного для глухонемых.

В 1899 году Фёдор Андреевич был назначен директором Арнольдо-Третьяковского Училища Глухонемых (в настоящее время 1-й МИГ) и это стало огромным шагом в его научной деятельности. Все последующие годы прослеживалась активная научная деятельность, которая оказала большое влияние на жизнь глухонемых. Так, в 1900 году, совместно с Наталией Александровной он открыл первый в России Детский Сад для глухонемых дошкольников. В 1907 году он организовал сельскохозяйственную колонию для глухонемых. В 1910 и 1917 гг. организовывал Съезды учителей глухонемых. В период 1913–15 гг. устроил курсы для матерей и воспитательниц глухонемых детей дошкольного возраста. В 1910 г. организовал Отделение для умственно-отсталых глухонемых в колонии Сокольникове; в 1906 г. разработал устав училища глухонемых в Перерве; в 1911 г. – Кабинет машинописи при Городской Управе. Принимал участие в организации училища глухонемых в г. Туле. В Крыму им в 1920/21 г. были организованы: дом глухонемого ребенка, дом умственно-отсталого ребенка, дом слепого ребенка, колония для морально-дефективных, курсы для взрослых глухонемых и курсы по исправлению речи. В 1918 г. организовал специальные классы для оглохших при Арнольдо-Третьяковском училище глухонемых и филиальное отделение в Даниловском монастыре. В 1919 г. по его инициативе была открыта школа тугоухих. В 1922 г. Фёдор Андреевич состоял в институте детской дефективности (основанном В. П. Кащенко) в качестве лектора по сурдопедагогике. Читал лекции по исправлению дефектов речи школьно-санитарным врачам Мосздравотдела и на курсах по дошкольному воспитанию НКП.

С 1925 г. является профессором по кафедре сурдопедагогики и логопедии на дефектологическом отделении 2-го МГУ. Кроме того состоит председателем дефектологической секции исследовательского института научной педагогики, председателем методической комиссии по сурдопедагогике при СПОН Главсоцвоса и ответственным редактором журнала «Вопросы Дефектологии». Работал в кружке по логопедии и логотерапии при Центральном Доме Работников Просвещения с 1924 г.

Также нельзя не упомянуть, что Федор Андреевич был верным семьянином, воспитавшим детей, которые последовали примеру своих родителей и посвятили себя науке. Дети Фёдора Андреевича осознают и хорошо понимают всю силу и значение большой работы их родителей и стремятся быть достойными их.

В заключение, хочется сказать, что невозможно перечислить всех громадных заслуг Фёдора Андреевича в области научно-педагогической деятельности и всех многочисленных обязанностей, которые он исполнял, служа науке и обществу. Он посвятил свою жизнь одной идее, и, несмотря на возможные неудачи и жизненные тяготы, он сумел воплотить в жизнь то, что задумывал.

### **Список используемой литературы**

1. Значение II съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в деле обучения и воспитания глухонемых: Доклад, прочитанный в заседании постоянной комиссии по техническому образованию 20 октября 1949: хрестоматия по истории обучения и воспитания глухонемых детей в России. – М., 1949. – Т. 1.

2. Рау Ф. А. Биография. Прошлое в лицах [Электронный ресурс] // Музей Института коррекционной педагогики. – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/rau-fyodor-andreevich/> (дата обращения: 13.11.2018).

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ФЕДОР АНДРЕЕВИЧ РАУ**

Ипатова Валерия Михайловна, СДПП-1501

Большой вклад в Российскую коррекционную педагогику внесли такие исследователи, как Федор Андреевич Рау, его жена и их дети.

Федор Андреевич Рау родился в 1868 г. 26 марта в г. Ульме в Вюртемберге (Германия), в семье рабочего металлиста, служившего на медно-литейном заводе Виланда. Кроме него было еще четверо детей, но все они рано умерли, и Фридрих Вильгельм (имя Фёдора Андреевича), бывший предпоследним ребенком, остался единственным в семье.

Родители Ф.А. Рау жили в тесной комнатке в башне водокачки. Фёдор Андреевич, вспоминая эту комнату, говорит, что хотя она была очень тесна, но в ней всегда царили удивительный порядок и чистота, и, несмотря на небогатую обстановку, комната имела очень уютный вид.

Глубоко заинтересованный глухонемыми, Ф. А. Рау однажды попросил разрешения присутствовать на уроках, и когда ему это разрешили, он по временам ходил в классы и наблюдал, как учат в школе глухонемых. На последнем курсе семинарии Рау дали возможность практиковаться, замещая иногда отсутствующих учителей. Когда же он окончил семинарию, он получил назначение в том же городе Нюртингене на место одного из учителей нормальной школы, призванного

на военную службу[1].

Таким образом, 19-ти летним юношей Ф. А. Рау сразу сделался учителем 90 чел. детей. Это было 40 лет тому назад – в апреле 1887 г. И с этого года началась педагогическая деятельность Ф. А. Рау, вначале – среди нормальных, слышащих детей. Интерес к глухонемым, однако, у Ф.А. не пропал. Его тянуло к ним, и мысль сделаться специалистом по обучению глухонемых не покидала Ф. А. все время. Он мечтал о том, чтобы попасть в школу знаменитого учителя глухонемых И. Фаттера во Франкфурте.

В июле 1887 г. Ф.А. Рау был переведен в местечко Ильсфельд, заместителем, в начальную школу.

Здесь в конце сентября 1887 года он получил приглашение И. Фаттера поступить к нему в качестве учительского помощника. Это была для Ф. А. великая радость; недолго думая, он послал Фаттеру свое согласие, 1-го ноября 1887 г. приехал во Франкфурт Ф. А. и вступил в исполнение своих обязанностей. Почти полных 4 года он работал под руководством И. Фаттера.

Глубоко интересуясь положением глухонемых, Ф. А. Рау решил посвятить себя работе в той стране, где меньше всего сделано для глухонемых. Статистические данные о количестве глухонемых в России толкнули его на мысль уехать туда из Германии. И так как в это время Меннонитское училище в г. Тиге, Таврической губ., опубликовало в немецком журнале *Organ der deutschen Taubstummenanstalten*, что нужен учитель, Ф. А. Рау решил взять это место, и в 1891 году выехал в Россию. В Тиге Фёдор Андреевич работал не более полугода в школе. Затем принял место в одной частной семье, где воспитывал маленького глухонемого ребенка.

В 1896 году Фёдор Андреевич уехал в Москву, где открыл частную школу – пансион для глухонемых, кроме того занимался логопедией (исправлением дефектов речи у слышащих) и состоял Заведующим отделом глухонемых в Политехническом музее.

Около этого времени Фёдор Андреевич встретился с Наталией Александровной. Она уже тогда вела работу по обучению и воспитанию дошкольников (слышащих). Ею в Москве были созданы ясли для детей работниц фабрик и заводов, и она всей душой отдавалась этому большому делу. Жизнь и время определили выбор и в 1896 г. Фёдор Андреевич женился. С этого времени началась его совместная с Наталией Александровной работа, которая приняла определенный уклон в сторону научно-педагогической деятельности по обучению и воспитанию глухонемых. Они вместе стали мечтать о том, чтобы создать что-нибудь большое и полезное для глухонемых и оба вместе работали над

проведением в жизнь этой идеи[2].

Достойными продолжателями дел стали их дети: Елена Федоровна, Зоя Федоровна, Федор Федорович.

Вся долгая жизнь Федора Андреевича Рау (1868-1957) была отдана служению благородной цели – помощи людям, страдающим глухотой или отклонениями в речевом развитии.

Вопрос о раннем воспитании детей, страдающих глухотой, был поднят представителями интеллигенции на II съезде деятелей по профессиональному образованию в 1895-1896 гг.

В 1900 г. в Москве открылся детский сад для глухих детей. Его основателями были Федор Андреевич Рау и его жена Наталья Александровна Рау.

Федор Андреевич Рау принимал активное участие в строительстве советской школы для глухих детей: в разработке учебных планов и программ, в выработке принципов дифференцированного обучения в школах для детей с недостатками слуха, в разработке методов обучения глухих словесной речи.

Федор Андреевич считается одним из основоположников советской логопедии. Разрабатывая вопросы помощи людям, имеющим различные отклонения в речевом развитии, учёный уделял особое внимание методам предупреждения и исправления недостатков речи. Он занимался проблемами заикания, нарушений письма при разных формах нарушения речи, косноязычия.

Под его руководством были созданы первые пособия по логопедии, им самим были написаны статьи по разным вопросам логопедии. В качестве одного из средств, используемых при исправлении недостатков произношения, Ф. А. Рау были сконструированы специальные логопедические зонды, применяемые и ныне сурдопедагогами и логопедами.

Огромную роль сыграл Федор Андреевич в популяризации знаний о дефектах слуха и речи. Его статьи в Большой и Малой советских энциклопедиях раскрывали сущность дефектов, пути преодоления их последствий, а также задачи, содержание и методы педагогической работы с детьми, имеющими недостатки слуха и речи.

Любовь к своей профессии Наталья Александровна и Федор Андреевич передали и своим детям: трое из них стали сурдопедагогами.

Огромный вклад в развитие сурдопедагогики внесли члены семьи Рау. На сегодняшний день продолжают работать многочисленные сурдопедагоги-практики и логопеды, которые получили свои знания и навыки благодаря трудам этой семьи.

Не перечислить всех громадных заслуг Федора Андреевича в области научно-педагогической деятельности и всех многочисленных

обязанностей, которые он исполняет, служа науке и обществу он и в семейной жизни, как в общественной работе, оставался верным себе. Все эти годы и в личной жизни не было ни одного дня без заботы о глухонемых и труда для них. Всегда и все было интересно и даже трудные минуты и неудачи не убивали энергии, а, наоборот, крепили мужество и работоспособность и толкали на большее. Сознание, что жизнь отдается полезно, удовлетворяло и помогало переносить неизбежные затруднения. В этом незаметно росло и крепло и личное счастье. Собственные его дети сознают и хорошо понимают всю силу и значение этой большой работы для глухонемых и стремятся быть достойными своих родителей. Утром, в день юбилея, один из сыновей, поздравляя его, сказал: «Я боюсь, что не смогу быть достойным своего происхождения». На это Федор Андреевич ему ответил словами Шиллера: «Если ты не сможешь сделать что-нибудь большое, то сумей в маленьком деле быть большим».

В заключение мне хочется сообщить известный мне и глубоко трогательный случай из жизни Федора Андреевича: в пору расцвета его деятельности, его друзья из Германии написали Федору Андреевичу письмо, в котором звали его вернуться на родину и работать там, обещая устроить ему хорошее положение и дать место. Ф.А. Рау ответил: «Нет, я Россию никогда не покину». Он остался верным своей цели до конца и вот теперь, спустя 40 лет его непрерывной работы на избранном поприще науки, страна, заменившая ему его родину, справедливо вознаградила его за все его заслуги и труды.

Огромное количество трудов оставил последователям Федор Андреевич. Особо выделяются из них:

1. Глухонемые Тульской губернии. Тула, 1899.
2. Букварь для глухонемых. М.: Тип. Арнольдо-Третьяковского уч-ща глухонемых (Совм. с Н. А. Рау) , 1903, 1911, 1914, 1924, 1926, 1938, 1939, 1940.
3. Музей по воспитанию, обучению и признанию глухонемых. // Вестник попечительства императрицы Марии Феодоровны о глухонемых. 1904-1905. № 13/14.
4. Маленьким друзьям: Глухонемым детям от слышащих детей. М.: Тип. Арнольдо-Третьяковского уч-ща глухонемых, 1906, 1908.
5. Десятилетний юбилей детского сада для глухонемых Ф. А. и Н. А. Рау // Вестник попечительства императрицы Марии Феодоровны о глухонемых. 1910-1911. №3/4. Сост.: Труды Всероссийского съезда деятелей по воспитанию глухонемых, состоявшегося в Москве с 27 по 31 декабря 1910. М.: Тип. Моск. гор. Арнольдо-Третьяковского уч-ща глухонемых, 1911. (Совм. с А. Д. Дрожжиным).

### **Список используемой литературы**

1. Педагогическая энциклопедия / глав. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 с.: ил.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 250.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: РАУ ФЁДОР АНДРЕЕВИЧ**

Союрова Ирина Владимировна, ОФПД-1501

Федор Андреевич Рау родился в 1868 г. 26 марта в г. Ульме в Вюртемберге (Германия), в семье рабочего металлиста.

Во время обучения в школе Фриц (Федор Андреевич) проявлял большую любознательность и шел одним из первых по всем знаниям и настойчивости, с которой он учился. Также он был заинтересован школой глухонемых, которая находилась на одном дворе с семинарией, и дети этой школы часто играли с учениками семинарии.

Однажды Ф. А. Рау попросил разрешения присутствовать на уроках, и когда ему это разрешили, иногда ходил в классы и наблюдал, как учат в школе глухонемых.

На последнем курсе семинарии Рау дали возможность практиковаться, замещая иногда отсутствующих учителей. Когда же он окончил семинарию, он получил назначение в том же городе Нюртингене на место одного из учителей нормальной школы, призванного на военную службу.

В апреле 1887 г. в год окончания семинарии, началась педагогическая деятельность Фёдора Андреевича.

Будучи заинтересованным положением глухонемых Ф. А. Рау посвящает себя работе в той стране, где меньше всего сделано для глухонемых. Статистические данные о количестве глухонемых в России толкнули его на мысль уехать туда из Германии. И так как в это время Меннонитское училище в г. Тиге, Таврической губ., опубликовало в немецком журнале *OrganderdeutschenTaubstummenanstalten*, что нужен учитель, Ф. А. Рау решил взять это место, и в 1891 году выехал в Россию. В Тиге Фёдор Андреевич работал не более полугода в школе. Затем принял место в одной частной семье, где воспитывал маленького глухонемого ребенка.

В 1896 году Фёдор Андреевич уезжает в Москву, где открывает



частную школу – пансион для глухонемых, кроме того занимается логопедией (исправлением дефектов речи у слышащих) и состоит Заведующим отделом глухонемых в Политехническом музее.

В 1899 году он назначен директором Арнольдо-Третьяковского Училища Глухонемых (теперь 1-й МИГ). С этого момента начинается его активная деятельность.

В 1900 году, совместно с Наталией Александровной, был открыт первый в России Детский Сад для глухонемых дошкольников. Были реорганизованы мастерские Арнольдо-Третьяковского Училища. В 1907 году он организовал сельскохозяйственную колонию для глухонемых. В 1910 и 1917 гг. организовывал Съезды учителей глухонемых. В период 1913–15 гг. устроил курсы для матерей и воспитательниц глухонемых детей дошкольного возраста. В 1910 г. организовал Отделение для умственно-отсталых глухонемых в колонии Сокольниково; в 1906 г. разработал устав училища глухонемых в Перерве (дачн. местность под Москвой); в 1911 г. – Кабинет машинописи при Городской Управе. Принимал участие в организации училища глухонемых в г. Туле. В Крыму им в 1920/21 г. были организованы: дом глухонемого ребенка, дом умственно-отсталого ребенка, дом слепого ребенка, колония для морально-дефективных, курсы для взрослых глухонемых и курсы по исправлению речи. Заведовал п/отделом дефективных при Крымнаркомпросе. В 1918 г. организовал специальные классы для оглохших при Арнольдо-Третьяковском училище глухонемых и филиальное отделение в Даниловском монастыре. В 1919 г. по его инициативе была открыта школа тугоухих. В 1922 г. Фёдор Андреевич состоял в институте детской дефективности (основанном В. П. Кашенко) в качестве лектора по сурдопедагогике. Читал лекции по исправлению дефектов речи школьно-санитарным врачам Мосздравотдела и на курсах по дошкольному воспитанию НКП [3 ИКП РАО]

С 1925 г. является профессором по кафедре сурдопедагогики и логопедии на дефектологическом отделении 2-го МГУ, также состоит председателем дефектологической секции исследовательского института научной педагогики, председателем методической комиссии по сурдопедагогике при СПОН Главсоцвоса и ответственным редактором журнала «Вопросы Дефектологии», издаваемого НКПросом.

Ф. А. Рау вел курсы по переподготовке сурдопедагогов с ноября 1926 г. Работал в кружке по логопедии и логотерапии при Центральном Доме Работников Просвещения с 1924 г. Ведет консультацию и работу со студентами по логопедии [2].

В заключении, мы можем сказать, что Фёдор Андреевич Рау внес большой вклад в отечественную дефектологию, в частности в

сурдопедагогику и логопедию. Накопленный им опыт способствовал дальнейшему развитию данных областей. На сегодняшний день продолжают работать многочисленные сурдопедагоги-практики и логопеды, которые приобретали знания и навыки работы под руководством членов династии Рау, и их последователей [1]

### **Список используемой литературы**

1. Вклад династии Рау в отечественную дефектологию. – Режим доступа: <https://konspektka.ru/vklad-dinastii-rau-v-korreksionnuyu-pedagogiku/> (дата обращения 12.11.2018).

2. Рау Фёдор Андреевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mpgu.su/scientists/rau-fedor-andreevich/> (дата обращения 13.11.2018).

3. Рау Фёдор Андреевич. Биография [Электронный ресурс] // Прошлое в лицах. Музей ИКП РАО. – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/rau-fyodor-andreevich/> (дата обращения: 13.11.2018).

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: РЕПИНА З. А.**

Мезенцева К. А., ЛГП-1601

Репина Зоя Алексеевна – кандидат педагогических наук, профессор УрГПУ, ведущий специалист Урало-Сибирского региона в области коррекционной педагогики (логопедии, логопсихологии и психолингвистики).

Работает на факультете с 1966 г. И с 1969 г. – на кафедре психопатологии и логопедии, была заместителем декана дефектологического факультета и по сей день является основателем уральской научной школы логопедии, сочетающей в себе основные идеи и подходы московской и ленинградской научных школ.

Разработаны и преподаются дисциплины: «Психология детей с нарушениями речи (детская логопсихология)», «Логопсихология», «Психолингвистические основы коррекции лексико-грамматической стороны речи», «Теория речевой деятельности», «Практика в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи или в речевом центре». Зоя Алексеевна член диссертационного совета по научным специальностям 13.00.03 – коррекционная педагогика и 19.00.10 – коррекционная психология, под её руководством защищено около 30 кандидатских диссертаций.

За многолетнюю плодотворную научно-педагогическую деятель-

ность Зоя Алексеевна награждена нагрудными знаками «За отличные успехи в работе», «Почётный работник высшего профессионального образования», медалью «Ветеран труда» и многими Почётными грамотами.

Она зарекомендовала себя как высококвалифицированный специалист и эрудированный преподаватель. Читаемые ею курсы отличаются профессиональной направленностью, глубиной содержания, теоретическим обоснованием, проблемной постановкой учебных задач.

Зоя Алексеевна Репина осуществляет тесную связь с органами народного образования по переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров системы специального образования Свердловской области, а также других областей и регионов России (Омск, Новосибирск, Кемерово, Красноярск, Биробиджан, Тюмень, Сургут, Ноябрьск, Нижневартовск и так далее).

Высокий уровень культуры, общительность, душевность, тактичность, любовь к своей работе делают Зою Алексеевну примером для коллег и учеников.

З. А. Репина имеет около ста научных работ, два учебных пособия с грифом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации.

Список некоторых работ:

- Индикатор вибраций (2006 год).
- Резолюция международной научно-практической конференции «Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза» (26-27 мая 2006, г. Екатеринбург) (2006 год).
- Тренажёр для дыхания (2007 год).
- Роль артикуляции в процессах письма (2008 год).
- Воспитание самоконтроля за интонационным оформлением речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (2009 год).
- Дисграфия у учащихся с ринолалией (2009 год).
- К вопросу об особенностях интонационной выразительности речи у младших школьников с ОНР с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии и их сверстников с нормальным психоречевым развитием (2009 год).
- Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста с заиканием (2009 год).
- Особенности сенсомоторного и речевого развития детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития (2010 год).
- Теоретическое обоснование проблемы влияния несформированности интонационной стороны речи на усвоение навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (2010 год).
- Актуальные проблемы фонологии в коррекционной педагоги-

ке (2011 год).

- Изучение корреляционных связей в структуре опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Шуровня (2012 год).

- Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи (2012 год).

- Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у школьников с дизартрией (2012 год).

- Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии (2012 год).

- Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией (2013 год).

- Теоретические представления о роли речевых кинестезий для развития фонематических процессов (звукоразличения и фонематического анализа) (2014 год).

- Логопедическая работа по формированию фонематической системы гласных звуков у детей с открытой ринолалией (2017 год).

- Особенности логопедической работы по формированию фонематической системы языка у детей с открытой ринолалией (2017 год).

А также другие работы.

Многие люди, окружающие её на протяжении её жизни, а также я сама, считают, что Зоя Алексеевна – потрясающая женщина, энтузиаст своего дела.

Выпущенные работы, публикации, достижения – это настоящему огромный, важный, полезный труд не только для специалистов нашей страны, но и для иностранных специалистов – все публикации переведены на международный язык и пользуются спросом граждан различных государств.

Репина Зоя Алексеевна – Человек, который добился высокого уровня благодаря собственному упорному труду. Это удивительной доброты человек! В лицах студентов и коллег она профессионал с большой буквы!

Очевидно, что гордость УрГПУ – студенты и выпускники. Благодаря педагогическому составу и в том числе отдельно Зое Алексеевне, на свет выходят грамотные специалисты. По ходу обучения, благодаря знаниям, учащиеся участвуют и побеждают в различных олимпиадах, научных конференциях, занимаются научно-исследовательской деятельностью, а также получают свои награды, например – именные стипендии, – за что благодарны также своим преподавателям, в том числе и Зое Алексеевной Репиной.

### **Список используемой литературы**

1. <https://professorrating.org/professor.php?id=39658>.
2. <http://master-log.ru/nashi-mastera/10-priglashehnye-spetsialisty/16-repina-zoya-alekseevna.html>.
3. <https://cyberleninka.ru/search?q=%D0%A0%D0%B5%D0%BF%D0%B8%D0%BD%D0%B0+%D0%97%D0%BE%D1%8F+%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0&page=2>.
4. <https://cyberleninka.ru/article/v/institutu-spetsialnogo-obrazovaniya-uralskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-45-let>.
5. <https://cyberleninka.ru/article/v/kafedra-psihopatologii-i-logopedii>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Г. И. РОССОЛИМО**

Слаутина Анна Алексеевна, ОФПД-1501

Григорий Иванович Россолимо окончил Одесскую Ришельевскую гимназию. В 1884 году закончил медицинский факультет Московского университета. Был однокурсником и близким другом А. П. Чехова.

С 1890 года – заведующий клиникой нервных болезней при клинике внутренних болезней А. А. Остроумова. Работал в Московском университете. В 1911 году Г. И. Россолимо ушёл из университета в знак протеста против действий студентов и профессуры царского министра просвещения Л. А. Кассо. Активно выступал на педагогических и психологических съездах, освещая проблемы изучения обучения и воспитания умственно отсталых детей.

В 1911 году Григорий Иванович организовал на собственные деньги институт детской психологии и неврологии, где безвозмездно работали его ученики и друзья (С. Я. Рабинович, Ф. Д. Забугин и др.). Г. И. Россолимо был одним из организаторов Общества невропатологов и психиатров, где состоял председателем в течение 10 лет. Был основателем и редактором журнала «Невропатология и психиатрия». Являлся одним из организаторов психологического общества при Московском университете. В 1917 году Россолимо подарил свой институт Московскому университету.

С 1917 года Россолимо – профессор МГУ и директор Неврологического института им. А. Я. Кожевникова.

Григорий Иванович Россолимо разрабатывал вопросы морфологии нервной системы. Уточнил ход проводников в центральной нервной системе. Описал патологический стопный сгибательный рефлекс, впоследствии названный его именем. Этот рефлекс – важный симптом при органических поражениях пирамидного пути.

Пальцевой рефлекс Россолимо получил широкое распространение в клинике нервных болезней и стал неперенным приёмом при объективном исследовании нервной системы.

Работы Россолимо посвящены диагностике опухолей головного мозга, клинике рассеянного склероза, полиомиелита, рецидивирующего паралича лицевого нерва при мигрени.

Изобретатель многих медицинских приборов: динамометр, клонограф, мозговой топограф и др.

Сферой научных интересов Россолимо были клинико-психологические исследования интеллектуального развития, как в норме, так и при патологии. Огромное значение он придавал исследованиям, результатом которых было улучшение состояния воспитания умственно отсталых детей. Г. И. Россолимо считал необходимым привлечение к воспитанию разнообразных наук о человеке. В своей деятельности он использовал и развивал идеи К. Д. Ушинского.

Вслед за К. Д. Ушинским Г. И. Россолимо писал: «Искусство воспитания... требует себе на помощь различные науки о человеке и в особенности те, которые занимаются душой человека не только вообще, но и на разных ступенях и в разных условиях его развития: наука о ребёнке, педология, со всеми своими атрибутами индуктивной дисциплины уже стучится в двери семейных домов и школ, апеллируя к наблюдениям родителей, замечкам учителей и данным исследования врачей, особенно врачей – знатоков детской здоровой и больной души».

Г. И. Россолимо считал, что надо создать метод изучения личности ребёнка, который бы позволял определить уровень его интеллектуального развития. Это даст возможность направлять отстающих детей в специальные классы и заведения, а также дифференцировано подойти к умственной отсталости, выделяя в ней разные группы по степени тяжести нарушения интеллекта.

Свой метод экспериментального исследования личности он назвал методом «психологических профилей». В методе выделяются 11 психических профилей (воля, внимание, точность и прочность восприимчивости, зрительная память, память на речь, память на числа, осмысление, комбинаторные способности, сметливость, воображение, наблюдательность). Профили оцениваются по десятибалльной шкале. Графически высота каждого профиля выражалась высотой ординаты:

из показателей вычислялась средняя высота психологического профиля. Метод стал первым профильным изображением результатов измерения интеллектуальных способностей. Г. И. Россолимо считал, что профиль имеет диагностическое значение для определения дефективности личности, степеней умственной отсталости (значительная, средняя или слабая), а также характера отсталости (недостатки высших психических процессов, слабость психического тонуса). Он писал о цели своего метода: «Центр главного нашего интереса заключается в определении, при помощи исследования психологического профиля, высоты отсталости, то есть степени отсталости или вернее, силу психо-механики учащихся, и для достижения этой основной нашей цели мы и постарались использовать все упомянутые точки зрения, как мерил проверки нашего метода. Результаты получились: мы могли проследить довольно полное соответствие между показателями профиля с одной стороны, и медико-педагогическими характеристиками, приведёнными к распределению по учебным заведениям, с другой».

Г. И. Россолимо отмечает необходимость определения потенциальных возможностей ребёнка ещё до школы, что поможет сразу направить его в соответствующее учебное заведение. По его мнению, разработанный им метод может оказать в этом значительную помощь.

«В этом направлении, на основании данных этой работы мы могли бы сделать некоторые практические выводы для руководства при решении вопроса о характере одарённости или, вернее, если можно так выразиться, неодарённости детей на предмет направления их в соответствующее учебное заведение; конечно, речь здесь идёт не о таких выводах, которые дают отдельные паспорта для направления в тот или иной класс, в ту или иную школу, а о тех принципиальных исходных точках для характеристики психо-механики ребёнка, которые позволяют даже заранее, ещё до школьного опыта, делать заключения о рабочей силе ума и об её психологических, наиболее характерных особенностях»...

Метод, разработанный Россолимо, использовался многими исследователями. Его взгляды на экспериментальное исследование интеллекта оказали значительное влияние на изучение детей с отклонениями в развитии. Несмотря на то, что в дальнейшем были показаны значительные недостатки этого метода, и сама идея количественного исследования интеллекта была подвергнута научно обоснованной критике, его идеи составили целый этап в развитии изучения детей с отклонениями в России. На момент появления метода в России практически не было ни одного разработанного отечественными учёными метода исследования интеллекта детей с отклонениями. Таким обра-

зом, Г. И. Россолимо – один из основоположников отечественной дефектологии.

### **Список используемой литературы**

1. Россолимо Г. И. Психологические профили дефективных учащихся (в отношении возраста, пола, степени отсталости и пр.). – М., 1914. – С. 33.
2. Бадалян Л. О. Невропатология. – М., 2000.
3. Забугин Ф. Д. Г. И. Россолимо – врач-педагог // Учёные записки МГПИ им. В. И. Ленина. – 1950. – Т. 61. – С. 176.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: РОССОЛИМО Г. И.**

Смирнова Александра Михайловна, СДП-1701

*«Спасибо за несчастных деток,  
на благо которых Вы трудились 40 лет»*

*Е. К. Грачёва*

Конец XIX – начало XX века – значимый период в развитии психологии. Тогда происходили важнейшие процессы - выделение психологии в особую, самостоятельную область знания, активное создание новых экспериментальных методик и накопление психологических знаний.

Изменения так же коснулись и дефектологии. В этот период создавались национальные научные школы сурдо-, тифло- и олигофренопедагогики. Начинали подниматься вопросы воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии, их социальной адаптации и интеграции в общество при помощи воспитания. Именно в это время трудился Г. И. Россолимо – человек и учёный с мировым именем [2].

Россолимо Григорий Иванович родился в Одессе 5 декабря 1860 года, где закончил классическую гимназию. Поступив на медицинский факультет Московского университета, он был учеником знаменитого врача Кожевникова Алексея Яковлевича, который, как известно, создал научную школу невропатологов, в составе которой был и сам Россолимо. Вполне вероятно, что именно это во многом повлияло на его дальнейшее развитие в области невропатологии.

Этот выдающийся невропатолог, психоневролог, дефектолог, педагог, психиатр и психолог никогда не замыкался в кругу учёных и врачей, он постоянно общался с представителями литературного, художественного и музыкального мира. Подтверждением этого может служить то, что его близким другом, и по совместительству сокурсни-



ком, был Антон Павлович Чехов. Да и сам Григорий понимал и любил музыку, хорошо рисовал, увлекался литературой и любил театр [1].

Жизненный и творческий путь Григория Ивановича можно условно разделить на два больших периода. *Медицинский период* – формирование и становление Г. И. Россолимо как врача. Окончив университет в 1884, он защитил докторскую диссертацию на тему: «Экспериментальное исследование по вопросу о путях, проводящих чувствительность и движение в спинном мозгу». А с 1890 он уже заведующий клиникой нервных болезней при клинике внутренних болезней А. А. Остроумова. Одним из важнейших его достижений в медицине стало то, что он описал патологические рефлексy – пальцевой и стопный сгибательный, которые впоследствии были названы его именем. Эти рефлексy стали обязательными приёмами при исследовании неврологического статуса больного [1; 2].

И *дефектологический период* – дальнейшее становление и развитие как психолога и дефектолога. Без всякого сомнения, очень значима и интересна деятельность Григория Ивановича как дефектолога. Особую область его кипучей деятельности представляет непрестанная работа с больными детьми. Вопросы детской психоневрологии и дефектологии настолько волновали его пылкий исследовательский ум, что он создал первое детское отделение в клинике нервных болезней. Первое не только в СССР, но и в Европе. Это дало Россолимо возможность всесторонне изучать и исследовать возрастные особенности нормального и патологического развития. С течением лет он начинает концентрировать своё внимание на изучении ненормальности детской души и тела. Изучив эту тему, он первый начинает преподавать ещё совсем новое направление – патологическую педологию. Применять же свои знания на практике он начинает в роли руководителя приюта «Убежище св. Марии». До его прихода в приюте царила полная разруха, дети были лишь бесформенной массой, ни о каком индивидуальном подходе и развитии ни шло и речи. Но всё кардинально поменялось, когда Россолимо взялся всесторонне изучать этих детей. Для этого он привлекал врачей-невропатологов, вводил обстоятельные неврологические и психиатрические обследования. Именно тогда, впервые начали планомерно применяться экспериментально-психологические методы, и опираясь на углублённый анализ благоприятных и неблагоприятных сторон личности происходит деление детей на группы: группа идиотов с всевозможными поражениями центральной нервной системы, за которыми был необходим лишь присмотр; группа глубоких имбециллов, которых необходимо обучать основным жизненным навыкам, развивать сенсо-моторную культуру и по возможности

приучать к ручному труду; и наконец группа детей, способных к обучению, для которых внутри приюта была организована специальная вспомогательная школа. Основываясь на данной информации можно предположить, что Григорий Иванович Россолимо был первым, кто классифицировал олигофрению по степени выраженности [1; 2].

Особое внимание Г. И. Россолимо уделял привлечению различных наук о человеке к процессу воспитания. Он писал: *«Искусство воспитания... требует себе на помощь различные науки о человеке и в особенности те, которые занимаются душой человека не только вообще, но и на разных ступенях, и в разных условиях его развития: наука о ребёнке, педология, со всеми своими атрибутами индуктивной дисциплины уже стучится в двери семейных домов и школ, апеллируя к наблюдениям родителей, заметкам учителей и данным исследования врачей, особенно врачей – знатоков детской здоровой и больной души»* [4]. Будучи убеждённым в том, что неправильная постановка первоначального и школьного воспитания, а также ряд других причин травмируют нервную систему ребёнка, он, на собственные средства, открывает первый в СССР «Институт детской психологии и неврологии», который позже он передал в дар Московскому Университету. Открытый им институт стал главным местом сборов педагогов и врачей, которые приезжали как из всех концов Москвы, так и из далёких окраин нашей родины. Благодаря совместной работе врачей и педагогов, он мог глубже проникнуть в сущность поведения детей, уделять пристальное внимание правильному воспитанию, росту и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья. Детей всесторонне изучали, основываясь на углублённых анализах биологических и педагогических данных, которые в свою очередь дополнялись обследованиями как психики, так и соматики. Одним из важнейших открытий Россолимо стало то, что он установил прямую связь между отклонениями поведения у детей и их уровнем развития психических функций. Спустя некоторое время появилась его работа о психологическом профиле как методе исследования, которая сыграла значительную роль в детской экспериментальной психологии и принесла ему мировую известность [3].

Г. И. Россолимо внес огромный вклад в развитие психологии, дефектологии и невропатологии. Основатель и редактор журнала «Невропатология и психиатрия», чьё литературное наследие насчитывает сто научных работ, затрагивающих различные темы. Член Римской медицинской академии наук, которого по праву можно назвать выдающимся лицом в истории специального образования [4].

### **Список используемой литературы**

1. Г. И. Россолимо в воспоминаниях // Дефектология. – 2006. – № 5.

2. Вклад Г.И. Россолимо в развитие экспериментального направления в психологии начала XX века // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/vklad-gi-rossolimo-v-razvitie-eksperimentalnogo-napravleniya-v-psikhologii-nachala-xx-veka#ixzz5Wxz4nWX>.

3. Овчинникова Е. О., Мухин К. Ю. Россолимо Григорий Иванович и формирование педологии в России // Русский журнал детской неврологии. – 2012. – № 7 (1). – С. 47-54. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2012-7-1-471-479>.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Г. И. РОССОЛИМО**

Ягодина Анастасия Алексеевна, СП-1601

Россолимо Григорий Иванович родился 5 декабря 1860 года в семье греческого происхождения. Его дед, моряк с острова Кефалония, спасся при кораблекрушении возле Одессы и остался здесь жить. Россолимо окончил Одесскую Ришельевскую гимназию. В 1884 году окончил медицинский факультет Московского университета. В 1887 году защитил докторскую диссертацию на тему: «Экспериментальное исследование по вопросу о путях, проводящих чувствительность и движение в спинном мозгу». С 1890 был заведующим клиникой нервных болезней при клинике внутренних болезней А. А. Остроумова. Работал в Московском университете. В 1911 г. Г. И. Россолимо ушел из университета в знак протеста против действий против студентов и профессуры царского министра просвещения Л. А. Кассо. Активно выступал на педагогических и психологических съездах, освещая проблемы изучения обучения и воспитания умственно отсталых детей. В 1911 г. организовал на свои деньги Институт детской психологии и неврологии где безвозмездно работали его ученики и друзья (С. Я. Рабинович, Ф. Д. Забугин и др.). Г. И. Россолимо был одним из организаторов Общества невропатологов и психиатров, где состоял председателем в течение 10 лет. Был основателем и редактором журнала «Невропатология и психиатрия». Являлся одним из организаторов психологического общества при Московском университете, а также членом Римской медицинской академии наук, Парижского общества

психиатров, Филадельфийского общества невропатологов, членом Президиума Международного бюро по психотехнике. В 1917 г. Г. И. Россолимо подарил свой институт Московскому университету. С 1917 г. Г. И. Россолимо профессор МГУ и директор Неврологического института им. А. Я. Кожевникова. Россолимо работал в системе Наркомпроса, Наркомздрава, Наркомтранспорта, в Реввоенсовете.

Г. И. Россолимо – русский невропатолог, психиатр и психолог. Занимался изучением проблем возрастной и экспериментальной психологии, нейропсихологии и патопсихологии. Исследуя возрастные особенности, стремился проникнуть в сущность поведения детей.

Г. И. Россолимо опубликовал более 100 научных работ по разным вопросам анатомии, физиологии и клиники заболеваний нервной системы, по детской дефектологии, экспериментальной психологии, семиотике нервных болезней. Им описан пальцевый рефлекс – важный симптом поражения пирамидной системы, носящий его имя. Выявил-диссоциированное расстройство чувствительности при поражении ствола мозга. Для экспериментального изучения функции мозга им был предложен хирурго-токсический метод. Он разработал новые методы экспериментально-психологического исследования детей, предложил метод психологического профиля, усовершенствовал способы обработки микроскопических препаратов, изобрел индивидуальный динамометр, мозговой топограф, дерматографометр, клонограф для регистрации гиперкинезов и др. Г. И. Россолимо внес большой вклад в изучение опухолей головного мозга, сирингомиелии, полиомиелита, рассеянного склероза, хореи.

Особой сферой научных интересов Россолимо были клинко-психологические исследования интеллектуального развития, как в норме, так и при патологии. Огромное значение он придавал исследованиям, результатом которых было улучшение состояния воспитания умственно отсталых детей. Г. И. Россолимо считал необходимым привлечение к воспитанию разнообразных наук о человеке. Г. И. Россолимо считал, что надо создать метод изучения личности ребёнка, который бы позволял определить уровень его интеллектуального развития. Это даст возможность направлять отстающих детей в специальные классы и заведения, а также дифференцировано подойти к умственной отсталости, выделяя в ней разные группы по степени тяжести нарушения интеллекта.

Свой метод экспериментального исследования личности он назвал методом «психологических профилей». В методе выделяются 11 психических профилей (воля, внимание, точность и прочность восприимчивости, зрительная память, память на речь, память на числа, осмысление, комбинаторные способности, сметливость, воображение,

наблюдательность). Профили оцениваются по десятибалльной шкале. Графически высота каждого профиля выражалась высотой ординаты: из показателей вычислялась средняя высота психологического профиля. Метод стал первым профильным изображением результатов измерения интеллектуальных способностей. Г. И. Россолимо считал, что профиль имеет диагностическое значение для определения дефективности личности, степеней умственной отсталости (значительная, средняя или слабая), а также характера отсталости (недостатки высших психических процессов, слабость психического тонуса). Он писал о цели своего метода: «Центр главного нашего интереса ... заключается в определении, при помощи исследования психологического профиля, высоты отсталости, то есть степени отсталости или вернее, силу психо-механики учащихся, и для достижения этой основной нашей цели мы и постарались использовать все упомянутые точки зрения, как мерило проверки нашего метода. Результаты получились: мы могли проследить довольно полное соответствие между показателями профиля с одной стороны, и медико-педагогическими характеристиками, приведёнными к распределению по учебным заведениям, с другой». Для детей младшего школьного возраста с целью ориентировки в их умственном развитии Россолимо разработал серию заданий под названием «Краткий метод Россолимо». Для детей дошкольного возраста была создана особая система заданий «Метод элементарных представлений профессора Россолимо». Г. И. Россолимо отмечает необходимость определения потенциальных возможностей ребёнка ещё до школы, что поможет сразу направить его в соответствующее учебное заведение. По его мнению, разработанный им метод может оказать в этом значительную помощь.

Метод, разработанный Россолимо, использовался многими исследователями. Его взгляды на экспериментальное исследование интеллекта оказали значительное влияние на изучение детей с отклонениями в развитии. Несмотря на то, что в дальнейшем были показаны значительные недостатки этого метода, и сама идея количественного исследования интеллекта была подвергнута научно обоснованной критике, его идеи составили целый этап в развитии изучения детей с отклонениями в России. На момент появления метода в России практически не было ни одного разработанного отечественными учёными метода исследования интеллекта детей с отклонениями. Таким образом, Г. И. Россолимо – один из основоположников отечественной дефектологии.

Г. И. Россолимо был личностью разносторонней и широко образованной. Он владел восемью языками, понимал и любил музыку, хорошо рисовал, знал литературу, любил театр. Россолимо умер в Москве 29 сентября 1928 года.

### **Список используемой литературы**

1. Сборник в честь Г. И. Россолимо. – М., 1925.
2. Память профессора Г. И. Россолимо // Педагогия. – 1928. – Серия Б., кн. П.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Н. Н. СЕМАГО И Н. Я. СЕМАГО**

Никова Анна Павловна, СП-1601

Семаго Михаил Михайлович – кандидат психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии. В 1981 году закончил Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, факультет психологии. С 1998 года является сотрудником Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, с 1999 года сотрудник московского психолого-педагогического университета.

Начиная с 1977 года работал в должности: психолога-консультанта медико-генетической консультации детской клинической больницы им. Филатова (1980-1983); Центра патологии речи и нейрореабилитации (1989-1994). Также Михаил Михайлович работал в качестве педагога-психолога ППМС-центра «Юго-Запад», женской гимназии «Строгино»; муниципальной ПМПК и ППМС-центра Одинцовского района Московской области (1987-2004 гг.); был заместителем директора Комплекса социальной помощи детям и подросткам МКО (1994-1997); ППМС-центра «Строгино» (1994-1997); ППМС-центра «Гармония» (2004);

зам. декана факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Московского психолого-социального института (1996-1997 гг.). В настоящее время является профессором кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии, а также ведущим научным сотрудником Института проблем инклюзивного образования Московского психолого-педагогического университета. Научные интересы связаны с методологией отклоняющегося развития; распространением постнеклассической научной картины мира на психологию развития, в том числе на психологию отклоняющегося развития. Также примечательно использование синергетической концепции и категорий синергетики в психологии развития и специальной психологии; разработка теоретических основ классификации отклоняющегося развития, создание современной периодизации психического раз-

вития; разработка теоретико-методологические основы психологической диагностики и коррекционно-развивающей работы, методология деятельности ПМПК и психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Михаил Михайлович – автор более 130 научных работ, в том числе 25 монографий и методических пособий.

Семаго Надежда Яковлевна – кандидат психологических наук, доцент. В 1983 году окончила Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, факультет психологии. С 1978 года работала под руководством С. Я. Рубинштейн в детском санатории № 44 г. Москвы. Начиная с 1983 года работала в должности: психолога-консультанта, ведущего психолога Центра патологии речи и нейрореабилитации (1983-1994). Также проявила себя в роли педагога-психолога Комплекса социальной помощи детям и подросткам МКО (1996-1999); ППМС-центров: «Строгино» (СЗАО г. Москвы), «Росток» (САО г. Москвы); с 2002 года по 2014 гг. – педагог-психолог, руководитель структурного подразделения, председатель окружной ПМПК ЦППРиК «Гверской» (ЦАО г. Москвы).

На протяжении всей профессиональной деятельности сотрудничает с различными образовательными учреждениями, в том числе коммерческими детскими садами и школами в качестве психолога-консультанта. С 1998 года является сотрудником Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, с 1999 года – сотрудник московского психолого-педагогического университета. В настоящее время является старшим научным сотрудником Института проблем инклюзивного образования Московского психолого-педагогического университета, а также доцентом кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Научные интересы связаны с дифференциальной диагностикой сложных вариантов отклоняющегося развития, в том числе расстройств аутистического спектра и близких к ним поведенческих и эмоциональных нарушений; разработкой технологий психологической диагностики и системной помощи ребенку с различными вариантами отклоняющегося развития, разработкой модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования и организации системы обучения специалистов, включенных в инклюзивное образование. Надежда Яковлевна – автор более 120 научных трудов, из них 20 монографий и методических пособий.

Особый вклад в науку специального образования М. М. и Н. Я. Семаго – это разработка типологии и собственной классификации отклоняющегося развития. Они подразделили все типы отклоня-

ющего развития на 4 большие группы: недостаточное, асинхронное, поврежденное и дефицитарное, которые, в свою очередь, подразделяются на несколько видов: тотальное, парциальное недоразвитие, задержанное развитие и т. д. Для каждой категории Семаго описали особенности раннего возраста, неврологические и соматические проявления, специфику комплексного сопровождения и коррекционной работы, условия, которые должны быть созданы ребенку в соответствии с его особыми образовательными потребностями, проводили прогноз развития и оптимальный образовательный маршрут (монография «Типология отклоняющегося развития»).

Кроме того, М. М. и Н. Я. Семаго изложили основы диагностической и коррекционной работы психолога в труде «Проблемные дети». В данной книге изложены методологические принципы и основы деятельности психолога, работающего с детьми, нуждающимися в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, описаны основные принципы и технологии диагностической и коррекционной работы, составления заключений и ведения рабочей документации психолога образования. Так же М. М. и Н. Я. Семаго разработали систему оценки психического развития ребенка и изложили ее в книге «Теория и практика оценки психического развития ребенка». В книге представлена современная методология диагностической деятельности практического психолога образования, конкретные и апробированные практикой принципы и технологии всех этапов оценки психического развития ребенка: от постановки первичной диагностической гипотезы до составления различного типа заключений по результатам проведенного обследования. В работе приводится оригинальная классификация организации диагностического процесса, позволяющая повысить его эффективность. Впервые рассматриваются такие важные для эффективной деятельности диагноста понятия, как «узловые моменты развития» и «ключевые моменты обследования», которые в значительной степени позволяют технологизировать и оптимизировать все этапы диагностики. Основную часть руководства составляют методики, используемые для проведения углубленного психологического обследования детей в возрасте от 3 до 12 лет (дошкольный и младший школьный возраст). Каждая представленная методика содержит полное описание, процедуру проведения обследования, технологию регистрации и обработки результатов, анализ выполнения заданий, возрастные нормативы.

### **Список используемой литературы**

1. Семаго Михаил, Семаго Наталья. Направление вектора // Школьный психолог. – 2004. – № 10.



## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: О. И. СКОРОХОДОВА

Макурова Ольга Александровна, СПЕЦ-1501z

О́льга Ива́новна Скорохо́дова (11 июля 1911 – 7 мая 1982) – советский учёный-дефектолог, педагог, литератор, кандидат педагогических наук. Работая в Научно-исследовательском институте дефектологии Академии педагогических наук СССР, являлась единственным в мире слепоглухим научным сотрудником. При полном отсутствии зрения и слуха создала ряд научных работ, затрагивающих проблему развития, воспитания и обучения слепоглухих детей. В 1925 году слепоглухая и почти уже немая Оля попала в школу-клинику для слепоглухих детей в Харькове, которую основал профессор И. А. Соколянский.

В 1947 году вышла её книга «Как я воспринимаю окружающий мир», которая вызвала исключительный интерес к дефектологии. Предисловие к этому изданию было написано известным психологом А. Н. Леонтьевым, где он обращал особое внимание на удивительную тонкость описаний автором различных видов своей чувствительности – осязания, обоняния, вибрационного чувства, температурных и вкусовых ощущений, которые заменяли ей слух и зрение. Особенно интересными он нашел самонаблюдения Ольги Ивановны, характеризующие целостные, сложные переживания окружающего, которые дополнялись анализом не только своих ощущений, но и стремлением понять впечатления других, видящих и слышащих людей. В 1954 году книга была дополнена второй частью и опубликована под названием «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир». В предисловии к ней И.А.Соколянский, описал многолетнюю систему работы с Ольгой по обучению ее наблюдать и записывать эти наблюдения. В 1972 году также дополнена и издана под названием «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир», уже с предисловием заведующего лабораторией обучения и воспитания слепоглухих детей НИИ дефектологии АПН СССР, где работала Ольга Ивановна, доктором психологии А. И. Мещеряковым, в котором тот подробно описывает биографию учителя Ольги Ивановны [3].

В 1948 году Скороходова стала научным сотрудником (позднее старшим научным сотрудником) НИИ дефектологии АПН СССР. Здесь Ольга Ивановна проработала до конца своей жизни.

Ольга Ивановна долгие годы работала над второй своей книгой

«Мои наблюдения над слепоглухонемыми», которая так и осталась неопубликованной.

Ольга Ивановна выступала с докладами на многих научных конференциях: «Жизнь глухонемых» в 1940 г., «Об особенностях ранних представлений у слепоглухих детей» в 1964 г., «О некоторых эстетических восприятиях слепоглухих» в 1966 г.

В 1947 г. Соколянскому по совокупности работ была присвоена степень кандидата педагогических наук (кандидатский диплом датируется 1 июля 1949 г.). В эти годы И. А. Соколянский вновь почувствовал большое внимание научной общественности к своей работе. Ему было предложено выступить с докладом о слепоглухоте на юбилейной сессии (к 30-летию Советской власти) Академии наук СССР 1 ноября 1947 года [1].

Скороходова всегда живо интересовалась вопросами школьной и студенческой жизни, принимала участие в работе научных конференций как в нашей стране, так и за рубежом. Она вела обширную переписку. Ей писали ученые (И. Павлов) и писатели (М. Горький, П. Тычина, М. Рылский, С. Я. Маршак, М. Бажан), учителя и многочисленные читатели со всего света [2].

Работы Скороходовой по проблемам развития, воспитания и обучения слепоглухонемых детей имеют важное значение для понимания развития психики человека, страдающего слепоглухонемостью.

### **Список используемой литературы**

1. К 100-летию со дня рождения Ольги Скороходовой – слепоглухой поэтессы, писательницы и исследователя [Электронный ресурс] // PsyJournals. – 2012. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49867\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49867_full.shtml) (дата обращения: 13.11.2018).

2. Кравец Л. Л. Мрак – ничто, борьба – это все. Памяти О. Скороходовой [Электронный ресурс] // Детская психология. – 2017. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10492.php> (дата обращения: 13.11.2018).

3. Скороходова О. И. Биография [Электронный ресурс] // Музей института коррекционной педагогики. – 2000. – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/skorohodova-olga-ivanovna/nauchnyie-trudyi> (дата обращения: 13.11.2018).

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: СКОРОХОДОВА ОЛЬГА ИВАНОВНА

Печенкина Олеся Жоржевна, ЛГП-1702

Известно, что Ольга Ивановна родилась в селе Белозерка недалеко от Херсона. Она была единственной дочерью в небогатой крестьянской семье. Мать батрачила в семье священника, а отец был призван в армию в начале Второй Мировой войны, откуда в семью не вернулся.

Существует некоторая путаница с датами ее рождения, на которую, возможно, и не стоило бы обращать внимание, если бы речь шла не о возрасте, в каком ребенок потерял слух и зрение. Во всех работах и самой Скороходовой, и ее учителя Соколянского написано, что она родилась 24 июля 1914 года, в пять лет заболела менингитом, после чего потеряла полностью зрение и слух на левое ухо, слух с правой стороны снижался постепенно.

Как писала сама Ольга Ивановна, болезнь долго напоминала о себе частыми и сильными головными болями, нарушениями памяти, высокой утомляемостью, страхами. Мать Ольги Ивановны умерла весной 1922 г. от туберкулеза, отец жил в другом месте и не давал о себе знать, а все нормальные контакты с родственниками были очень осложнены из-за слепоглухоты девочки и возобновились значительно позднее. Сама Ольга Скороходова отличалась очень невысоким, даже маленьким ростом и грациозным телосложением, поэтому всегда выглядела моложе своих лет.

После ее смерти нашлись подлинники документов – выписки из церковной книги – и был уточнен год ее рождения. Стало известно, что родилась она в 1911 г., и, если заболела в 1919 году, то ей было 8 лет, когда она совсем потеряла зрение и начала постепенно терять слух. Примерно до 11-13 лет слышала громкую речь на правое ухо, но к 14 годам совсем оглохла.

Вот как сама Ольга Ивановна описывала впоследствии свое состояние после болезни: «Однако, несмотря на это смутное понимание состояния, в котором я находилась, я также смутно продолжала надеяться на тот «прекрасный миг», в который я снова все увижу и услышу...».

«...Оттого, что я не ощущала рядом с собой людей, не осматривала того, что меня окружало, мне представлялось, что люди и все предметы находятся от меня далеко, - гораздо дальше, чем это бывало в действительности...»

«...мое одиночество способствовало развитию весьма необузданной фантазии.....когда я долго не видела мать, думала, что с ней могут произойти какие-нибудь превращения, ведь случилось же со

мной что-то, лишившее меня зрения и слуха... Мне начинало казаться, что у матери вдруг исчезли ноги, а вместо рук выросли крылья. Она летает над нашим домом, но не может прийти ко мне...».

«Когда я осознала себя «не такой», то есть поняла, что я слепая и почти глухая, у меня появилось смутное представление о каком-то, как я теперь могу определить, огромном чудовище. И оно никому не видимое, никем не слышимое, не осязаемое, тем не менее неотступно следовало за мной всюду. Мне представлялось (особенно, когда я оставалась одна), что я всегда «ощущаю» дыхание этого «чудовища» и поэтому знаю о его «присутствии». И даже во сне я его «видела» весьма часто: оно было похоже на громадного – больше лошади – ежа, с короткими толстыми лапами, с такой же по форме как у ежа головой, только большой; но покрыто оно было не колючими иглами, а густой грубой шерстью. И казалось мне, что именно это «чудовище» откуда-то принесло мне болезнь, а потом отняло у меня зрение и слух...».

«Когда оставалась одна, мать уходила, то страшное «чудовище», которое преследовало меня в начале моей слепоты, теперь стало еще страшнее, еще огромное в моем представлении. В том отчаянном состоянии, в котором я бывала в отсутствии матери, не в меру разыгравшееся воображение рисовало мне ужасную картину: «чудовище» вползало в хату через чердак и тихо, медленно двигалось ко мне... От неопишуемого страха я вся покрывалась испариной, а по голове и спине «бегали мурашки...».

После смерти матери она некоторое время жила в семьях родственников, и, наконец, один из них отвез ее в Школу слепых г. Одессы. Это были голодные годы сразу после окончания гражданской войны, и школа помогла девочке выжить. Ее даже отправляли на лечение в санаторий, откуда она сбежала снова в школу, так как в санатории с ней совсем никто не общался. Заниматься со слепоглухой девочкой индивидуально в школе слепых никто не умел, а присутствовать в классе было бесполезно, так как она совсем не слышала, что говорит учитель. Как вспоминала потом Ольга Ивановна, школу слепых постоянно переводили из одного помещения в другое, не хватало технического персонала и слепые дети, все старались делать сами.

Вместе с окончательной потерей слуха появились и вестибулярные нарушения, Ольге стало трудно ходить, у нее часто кружилась голова. Окружающие же продолжали громко говорить ей на ухо, а она только ощущала их дыхание, не слыша никаких звуков. О девочке сообщили в Харьков профессору Ивану Афанасьевичу Соколянскому и, в начале 1925 г., ее привезли в Школу-клинику слепоглухих, которую он только что организовал в этом городе при школе слепых. После

того, как девочка освоилась с новой обстановкой и привыкла к хорошо организованной жизни в новой школе, И. А. Соколянский приступил к восстановлению устной речи Ольги, которая была нарушена после утраты слуха.

По воспоминаниям Ольги Ивановны, «в этом учреждении все было настолько благоустроено, настолько соответствовало в материальном и бытовом отношении своему прямому назначению, что желать лучшего едва ли было возможно, тем более, что воспитанников было не так много – от пяти до девяти человек. У каждого воспитанника на все случаи было свое определенное отдельное место, чтобы не мешать друг другу во время занятий с педагогом, во время самостоятельных игр. В то же время была и общая комната для совместных игр, гимнастических упражнений и других развлечений. В клинике был специальный благоустроенный сад, в котором слепоглухонемые дети могли гулять и в одиночку и группой. В саду были огороженные клумбы, газоны, дорожки и площадка для групповых игр. Летом в саду развешивались гамаки, устанавливались деревянные качели, лодки, столы для настольных игр. По длинным прямым дорожкам ребята катались на детских трехколесных велосипедах» (Приспособление слепоглухонемого к жизни // Специальная школа. 1963. № 1. С. 59).

И. А. Соколянский, начав работу по обучению Ольги Скороходовой в харьковской школе, поставил перед собой задачу как можно раньше, хотя бы в самой примитивной форме получить самонаблюдения самих слепоглухих воспитанников, научить их рассказывать о себе и своих переживаниях. Для этого, не дожидаясь того, когда девочка полностью овладеет техникой письма, стали работать над ежедневным описанием событий ее повседневной жизни. Умение записывать и умение наблюдать развивалось у Ольги параллельно. Она систематически возвращалась к записям своих наблюдений и, оставляя нетронутым факт, изменяла литературную редакцию его описания по мере развития своей письменной речи. Многие факты всплывали из памяти и записывались вновь. Ни один факт не был ей рассказан со стороны. Все наблюдения она вела самостоятельно и только в записанном виде показывала педагогам, но только для ознакомления, а не для исправления. Ее рукопись при опубликовании никогда не подвергалась никаким редакционным правкам, ни при жизни Соколянского, ни после его смерти. Через 17 лет такой работы над дневниками появился материал для первой книги Ольги Скороходовой.

Вот как сама Ольга Ивановна писала об этом:

«Вначале эти записи могли читать только те, кто со мной занимался. Но по мере того, как я овладевала разговорным языком, мои записи

становились все яснее и понятнее... Когда эти записи разрослись, встал вопрос об их литературном оформлении, а потом и об издании».

«...многие записанные факты я переоформляла по 10-20 раз. Ведь одно дело – ощутить, воспринять, «осмотреть» руками предмет, это не так сложно, гораздо труднее описать этот предмет своими словами совершенно так, как я его воспринимаю, т.е. дать образ этого предмета».

«Год за годом расширялись мои записи, обогащался мой литературный язык. Читатель может верить мне или не верить – это его воля, – но знаниями и литературной речью я обязана чтению книг и в первую очередь, художественной литературы. Спасение слепого, глухонемого и особенно слепоглухонемого – в чтении». Именно для Ольги Скороходовой начал И. А. Соколянский работу над изобретением уникальной для того времени Читальной машины, которая должна была сделать возможным чтение слепым обычного шрифта.

Как самая старшая воспитанница в школе слепоглухих Ольга активно участвовала и даже руководила некоторыми играми и занятиями младших детей. Особой ее заботой была маленькая слепоглухая девочка Мария Сокол, которая поступила в школу в 1935 г.

По индивидуальной программе Ольга Ивановна закончила в Харькове курс средней школы и готовилась к поступлению в университет. В эти годы она начинает переписываться с известным русским писателем Максимом Горьким. Но всем радужным планам помешала свершиться Великая Отечественная война и оккупация всей Украины немцами до 1944 г. Все это время Ольга Ивановна прожила в Харькове в школе слепых и у своих учителей. Сразу после освобождения Харькова там ее нашли родители Марии Сокол, с просьбой продолжить обучение слепоглухой дочери, которая все военное время оставалась с родителями в селе. Мария несколько месяцев жила у Ольги Ивановны с целью обучения и им удалось начать восстановление забытого к этому времени чтения и письма по Брайлю. Но уже в 1944 году Ольга Ивановна переехала в Москву, где тогда уже работал ее учитель И. А. Соколянский (1889-1960) и стала продолжать учиться и работать при Институте Дефектологии.

В 1947 г. вышла ее первая книга «Как я воспринимаю окружающий мир». Предисловие к этому изданию было написано известным психологом А. Н. Леонтьевым, где он обращал особое внимание на удивительную тонкость описаний автором различных видов своей чувствительности – осязания, обоняния, вибрационного чувства, температурных и вкусовых ощущений, которые заменяли ей слух и зрение. Особенно интересными он нашел самонаблюдения Ольги Ивановны, характеризующие целостные, сложные переживания окружа-

ющего, которые дополнялись анализом не только своих ощущений, но и стремлением понять впечатления других, видящих и слышащих людей. Самонаблюдения О. И. Скороходовой наглядно показывали как знания, которым овладевает человек, способны раздвигать границы переживаемого им мира. А. Н. Леонтьев также отмечал, что в этой книге видна незаурядная личность автора, раскрывающего перед читателем процесс духовного развития слепоглухого человека, наблюдения над собой которой имеют особое значение для психологии.

В 1954 г. эта книга была дополнена второй частью и была опубликована под названием «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир». Эта книга была с небольшими изменениями переиздана в 1956 г. В предисловии к ней И. А. Соколянский, описал многолетнюю систему работы с Ольгой по обучению ее наблюдать и записывать эти наблюдения.

Новый дополненный вариант этой книги «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» вышел в 1972 г. уже с предисловием заведующего лабораторией обучения и воспитания слепоглухих детей НИИ дефектологии АПН СССР, где работала Ольга Ивановна, доктором психологии А. И. Мещеряковым (1923-1974), в котором тот подробно описывает биографию учителя Ольги Ивановны, И. А. Соколянского, и излагает свое понимание системы обучения слепоглухих, наибольшее внимание уделив первоначальному периоду их обучения. В конце этого текста Александр Иванович возвращается к характеристике автора книги и пишет: «Велика, конечно, заслуга учителя О. И. Скороходовой Ивана Афанасьевича Соколянского, но величие его заслуги ни в коей мере не умаляет подвига О.И. Скороходовой. Она работает, она наравне со всеми другими сотрудниками пишет научные работы, отчитывается о них... И мы как-то забываем о том, что вся жизнь Ольги Ивановны – это подвиг. Подвиг, который она совершает каждый день в течение многих лет».

В предисловии к изданию 1990 года, написанным кандидатом психологических наук В. Н. Чулковым (1939-1997), под руководством которого Ольга Ивановна работала в последние годы жизни, мы находим свидетельства ее тяжелых личностных переживаний, преодоление неверия в себя. Есть здесь упоминание и о сложных, постоянно меняющихся в течение жизни отношениях ее со своим учителем. «По натуре своей она была живым, открыто самолюбивым и не рассудочным человеком. Наивный расчет сочетался с интуицией, женская надежда, слабость и каприз жили рядом с детским безрассудочным эгоизмом. Победы малые и большие давались ей нелегко, а горький вкус поражения был ей также хорошо знаком...».

Мало кто знает, что Ольга Ивановна долгие годы работала над второй своей книгой «Мои наблюдения над слепоглухонемыми», которая так и осталась неопубликованной. В этой книге она подробно описывает слепоглухих детей, воспитывающихся вместе с ней в Харьковской школе-клинике, воспитанников Детского дома в Загорске (ныне Сергиев-Посад) и свое общение с ныне знаменитой четверкой слепоглухих выпускников психологического факультета МГУ.

Ольга Скороходова имела научную степень кандидата педагогических наук, до конца своей жизни работала научным сотрудником в Лаборатории обучения и воспитания слепоглухих Института дефектологии в Москве, была автором многих научных и научно-популярных статей, стихов. Часто выступала с лекциями перед студентами многих вузов своей страны. Многие годы жила одна, в быту и работе ей постоянно помогали двое приходящих секретарей и время от времени сотрудники лаборатории, где она работала. Когда ее здоровье ухудшилось, к ней переехала ее племянница, Н.В.Скороходова, которая и ухаживала за ней до самой смерти, которая наступила в 1982 г.

*Думают иные*

(Ольга Скороходова)

Думают иные – те, кто звуки слышат,  
Те, кто видят солнце, звёзды и луну:  
Как она без зренья красоту опишет?  
Как поймёт без слуха звуки и весну?!  
Я услышу запахи росы, прохладу,  
Лёгкий шелест листьев пальцами ловлю.  
Утопая в сумрак, я пройду по саду,  
И мечтать готова, и сказать: люблю...  
Пусть я не увижу глаз его сиянье,  
Не услышу голос, ласковый, живой,  
Но слова без звука – чувства трепетанье –  
Я ловлю и слышу быстрою рукой.  
И за ум, за сердце я любить готова,  
Так, как любят запах нежного цветка.  
Так, как любят в дружбе дорогое слово,  
Так, как любит трепет сжатая рука.  
Я умом увижу, чувствами услышу,  
А мечтой привольной мир я облечу...  
Каждый ли из зрячих красоту опишет,  
Улыбнётся ль ясно яркому лучу?



Не имею слуха, не имею зренья,  
Но имею больше – чувств живых простор:  
Гибким и послушным, жгучим вдохновеньем  
Я соткала жизни красочный узор.  
Если вас чаруют красота и звуки, –  
Не гордитесь этим счастьем предо мной!  
Лучше протяните с добрым чувством руку,  
Чтоб была я с вами, а не за стеной.

### **Список используемой литературы**

1. Басилова Т. А. Музей института коррекционной педагогики. – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/skorohodova-olga-ivanovna>.
2. Слепоглухая писательница и учёный-дефектолог Ольга Скороходова. – Режим доступа: <https://fishki.net/1961210-clepogluhaja-pisatelnica-i-uchyonyj-defektolog-olga-skorohodova.html>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: А. И. СКРЕБИЦКИЙ**

Примайкина Александра Сергеевна, СДП-1701

В истории дефектологии существует множество имен известных ученых. Но мало кто знает об огромном вкладе Александра Ильича Скребицкого в историю отечественной тифлопедагогики. Некоторые называют его основоположником русской тифлопедагогики. И вполне заслуженно.

Александр Ильич Скребицкий родился 14 мая 1827 г. в городе Белостоке [3]. Там же учился в гимназии. В 1849 г. окончил курс в Санкт-Петербургском университете по юридическому факультету. Но он не нашел в условиях того времени удовлетворения в практической деятельности юриста и поступил в 1853 г. вольнослушателем на медицинский факультет Дерптского университета. В 1859 г. получил степень доктора медицины, после чего изучал глазные болезни в немецких клиниках (Грефе и др.). Вскоре Скребицкому удалось написать монументальный труд «Крестьянское дело в царствование Императора Александра II» (Бонн, 4 т., 1862–68), являющийся подробным историческим комментарием ко всякой статье Положений 19 февраля. Одновременно с работой над этим трудом Скребицкий продолжал изучать глазные болезни [1].

Вернувшись в Россию, Скребицкий в 1879-80 гг. был команди-

рован в различные места для оказания врачебной помощи ослепшим солдатам, число которых во время русско-турецкой войны оказалось необычайно большим. Скребицкий пришел к убеждению, что подавляющее большинство ослепших приобрели зародыши глазных болезней до начала военных действий и частью вынесли их из своих деревень. Рядом обширных и систематических исследований он доказал, что нет в Европе страны, где утрата зрения встречалась бы так часто, как в России. В качестве причин этому он называл плохие социальные условия жизни и отсутствие медицинского обслуживания. Результаты этих исследований были опубликованы им в работах «Между слепых солдат», «О распространенности слепоты и распределении слепых в разных местностях России» и вызвали большой общественный резонанс [2].

В 1880-е гг. выступил с рядом статей о распространенности слепоты в России, в которых призывал к организации воспитания и обучения слепых, затронул вопрос о необходимости создания специальной организации, занимающейся улучшением их жизни. Скребицкий часто встречался с тифлопедагогами, близко знал нужды учеников, видел недостатки в работе с ними. С целью ознакомления с работой учреждений для слепых доктор Скребицкий предпринял два путешествия за границу. Зарубежный опыт достижений тифлотехники, заморские педагогические системы он не принял безоговорочно, а критически переосмыслил [4]. Совместными усилиями с государственными и общественными деятелями в 1881 г. было основано Попечительство о слепых, названное в честь императрицы Марииинским. Александр Ильич вошел в состав членов Совета Попечительства, а также принял активное участие в организации Санкт-Петербургского училища для слепых детей.

В 1882 г. он разработал рельефно-линейный русский шрифт «Русский унциал», выпуклые буквы которого повторяли очертания обычных букв, и организовал печатание этим шрифтом книг для детей, в том числе книги «Детский мир». Но будущее принадлежало не унциалу, а шеститочию Луи Брайля. Понимая это, он оказывал содействие при разработке русского алфавита рельефно-точечного шрифта и поддерживал русскую просветительницу в создании типографии рельефно-точечного шрифта по системе Брайля.

В работе «Создатель методов обучения слепых Валентин Гаюи в Петербурге» Александр Ильич подробно осветил подвижническую деятельность французского педагога и ученого, резко критикуя бюрократические преграды, которые пришлось преодолевать В. Гаюи во время создания Санкт-Петербургского института слепых. При этом автор пользовался архивными материалами и работами ученого.

Взгляды Скребицкого на просвещение незрячих получили от-

ражение в труде «Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе». Это фундаментальное исследование, основанное на его личных наблюдениях и материалах из зарубежных источников, писалось более двадцати двух лет и составило свыше тысячи страниц, не считая чертежей и таблиц. «Цель педагогики слепых та же, что и педагогики зрячих: гармоническое развитие умственных, нравственных и физических способностей и сил ученика», – писал он. Этот труд не утратил значения и в настоящее время.

А. И. Скребицкий выделял несколько основных правил, которыми должен был руководствоваться составитель книги для незрячих:

1. Она должна соответствовать степени развития ребенка; каждому школьному возрасту должна соответствовать и подходящая книга.

2. Материал ее должен в нем пробуждать интерес к чтению.

3. Он (материал) должен оставлять в уме ученика цельность впечатления.

4. «Книга для чтения должна удовлетворять элементарному требованию, чтобы слепой имел возможность научиться, по ней бегло читать, и чтобы лучшие образцы родного языка стали его умственным достоянием» [4].

Именно эти принципы в дальнейшем стали основополагающими при создании книг для слабовидящих и незрячих.

Свою основную задачу Скребицкий видел в том, чтобы рассеять распространенные предрассудки о неспособности слепых к развитию и труду, помочь тифлопедагогам и родителям незрячих детей в их обучении и воспитании. Он опубликовал в специальных журналах России и Германии ряд работ о слепоте в России и призрении слепых, в том числе «Историческую справку по поводу распространенности у нас глазной болезненности и слепоты» [2].

Александр Ильич Скребицкий умер в сентябре 1915 г. Свою личную библиотеку А. И. Скребицкий передал Румянцевскому музею. Рукописи его работ хранятся в Российской государственной библиотеке в Москве и в Пушкинском доме в Санкт-Петербурге.

Прогрессивные идеи Александра Ильича послужили толчком в развитии отечественной тифлопедагогики. Он посвятил свою жизнь не только улучшению жизни воинов, но и попыткам изменить отношение общественности к незрячим. И ему удалось запустить необратимый процесс преобразований людских представлений о слабовидящих. Именно благодаря А. И. Скребицкому мы имеем список рельефных книг для чтения и учебных пособий, изданных в течение 80 лет Институтом Человеколюбивого общества, основанным Валентином Гаюи в Петербурге. Его труды стали основой для многочисленных последую-

щих работ по тифлопедагогике, и именно он положил начало активному развитию этой науки в России.

### **Список используемой литературы**

1. Скребицкий, Александр Ильич // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890-1907.
2. Официальный сайт РГБС. – Режим доступа: <http://www.rgbs.ru/ru/std/info/skrebitskiy>.
3. Большая биографическая энциклопедия.
4. Скребицкий А. И. [шрифт Брайля]: Выдающиеся тифлологи: Библиографический указатель Вып. 1. / сост. У. К. Калтаева; редактор по Брайлю Н. М. Медведева. – Шымкент 2003. – С. 35-40.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Н. Ф. СЛЕЗИНА**

Домнина Анастасия Андреевна, ЛГП-1701

Слезина Нина Феодосьевна родилась 1 января 1922 г. в городе Тотьма Вологодской области в семье служащих. После окончания средней школы в 1939 г. она поступила в Московский государственный дефектологический институт, который в 1941 году стал факультетом Московского государственного педагогического института. Всю войну, несмотря на то, что ее семья эвакуировалась, она провела в Москве, деля с родным городом все тревоги и невзгоды военного времени. В 1942 г., закончив досрочно институт и проработав несколько месяцев на детской площадке, молодой дефектолог становится учителем математики в старших классах, а также преподает арифметику в подготовительном и во втором классах школы глухих. Она руководит методическим объединением учителей математики школы. Два десятилетия жизни были отданы Ниной Феодосьевной педагогической работе в школе глухих. Она не прекращала ее до 1962 г., совмещая педагогическую деятельность и с учебой в аспирантуре (1946-1949 гг.), и с научной работой в должности сначала младшего (1949-1955 гг.), затем старшего научного сотрудника (с 1955 г.) Института дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО). С этим институтом связана вся творческая жизнь Нины Феодосьевны, она являлась его научным сотрудником более 40 лет, до последнего дня своей жизни.

Опыт работы Н. Ф. Слезиной учителем математики воплощен в трех учебниках математики для школы глухих детей, которые выдержали несколько изданий и были переведены на украинский, грузин-

ский, эстонский и латышский языки, а также в двух учебниках арифметики для вечерних школ глухих. Учебники, созданные Ниной Феодосьевной, отличала особая стройность, логичность, насыщенность упражнениями и заданиями, направленными на преодоление специфических трудностей глухих детей в усвоении математики. Однако главным делом своей жизни Н. Ф. Слезина считала разработку методических проблем формирования произносительной стороны речи у глухих. Первая научная работа в этом направлении – диссертационное исследование на тему «Первоначальное обучение глухонемых детей чтению вслух и произношению на основе сокращенных фонем», выполненное под руководством Ф. Ф. Рау. Диссертация была блестяще защищена в 1952 г., хотя бурные и долго не утихавшие дебаты среди научного сообщества сурдопедагогов, начавшиеся еще в процессе ее подготовки, выплеснулись во время защиты. Этот диссертационный Ученый совет навсегда запомнился всем, кто на нем присутствовал. Прошли годы. Концентрический метод обучения произношению, предложенный в диссертации молодого научного сотрудника, стал общепризнанным. Ныне оригинальный концентрический метод первоначального обучения произношению глухих школьников с временным использованием сокращенной системы фонем положен в основу действующих программ обучения в школе глухих. И не только русской школы. Под непосредственным руководством Нины Феодосьевны разработаны варианты концентрического метода для грузинского, украинского, эстонского, латышского, азербайджанского и испанского языков.

Слезина Нина Феодосьевна является автором исследований, которые являются ценным вкладом в теорию и практику сурдопедагогики их результаты отражены в печатных работах: монографиях, школьных и вузовских учебниках, методических пособиях, статьях научного и методического характера. Слезину Нину Феодосьевну интересовало всё что могло помочь не слышащему ребёнку научиться хорошо говорить. А течение ряда лет она проводила специальное исследование направленное на изучение возможности использования и эффективности различных технических средств обучения глухих детей произношению. Результаты этого исследования обобщены в монографии «Применение технических средств в обучении глухих произношению» (1975). С середины 1970-х гг. Нина Феодосьевна сосредотачивает внимание на изучение новых рациональных путей в формировании и коррекции произношения, ставших возможными в условиях интенсивного развития слухового восприятия глухих детей. Ею были разработаны новые программы школы для глухих детей по обучению произношению, созданы методические кинофильмы, методические пособия и

статьи о перестройке обучения произношения в новых условиях, об усилении индивидуального подхода к учащимся об особенностях работы с плохоговорящими детьми.

Особое внимание Нина Феодосьевна Слезина и Федор Федорович Рау уделяли методическому обеспечению процесса формирования произносительной стороны речи. Ими совместно разработаны первые в нашей стране учебники «Произношение» (для подготовительного, первого и второго классов школы глухих), удостоенные премии им. К. Д. Ушинского, методики обучения глухих произношению, адресованные учителям и студентам, ставшие на многие годы классическими образцами методических пособий и широко используемыми и в настоящее время. Нину Феодосьевну интересовало все, что могло помочь неслышащему ребенку научиться хорошо говорить. В течение ряда лет она проводит специальное исследование, направленное на изучение возможности использования и эффективности различных технических средств в обучении глухих детей произношению. Его результаты обобщаются в монографии «Применение технических средств в обучении глухих произношению» (1975). С середины 70-ых годов Нина Феодосьевна сосредотачивает внимание на изучении новых рациональных путей в формировании и коррекции произношения, ставших возможными в условиях интенсивного развития слухового восприятия глухих детей. Разрабатываются новые программы школы для глухих детей по обучению произношению, создаются методические кинофильмы, методические пособия и статьи о перестройке обучения произношению в новых условиях, об усилении индивидуального подхода к учащимся, об особенностях работы с плохоговорящими детьми. В последний год жизни была начата, но не завершена разработка вопросов совершенствования произносительной стороны речи глухих детей, обучающихся в массовых школах. Было задумано пособие, адресованное родителям этих детей ...

Помимо научно-исследовательской деятельности Нина Феодосьевна вела огромную редакторскую работу. Она являлась составителем 24 выпусков сборника «Специальная школа» (1956-1964), заместителем главного редактора по подготовке двух изданий «Дефектологического словаря» (1964, 1970), выпущенных впервые в мире, редактором сборников «Воспитание в школе глухих», «Пособие по обучению произношению слабослышащих школьников 1-3 классов» и др. Нина Феодосьевна подготовила к печати работы любимого Учителя и Друга Ф. Ф. Рау, не опубликованные при его жизни. Нина Феодосьевна вела большую работу по подготовке научных кадров. Под ее руководством были защищены восемь диссертаций по вопросам, связан-

ным с формированием произносительной стороны речи (совместно с Ф. Ф. Рау), с овладением глухими жестовой речью, с обучением неслышащих физике, с историей дефектологии. Она была сильной, цельной личностью с необычайно разносторонними, иногда полярными интересами. Редко кому удастся сочетать деловую и творческую целеустремленность, так выразительно представленные в научных трудах и повседневной деятельности Нины Феодосьевны, и столь же яркое увлечение музыкой, творчеством И. С. Козловского, верным другом и секретарем которого она была до самой его смерти.

У Слезиной Нины Феодосьевны был особый статус в Институте, хотя она никогда не занимала никаких административных постов. Ее суждения часто были резки, но всегда справедливы. Ее критика была нелицеприятной, но всегда конструктивной. Она была строгим Учителем и благожелательным Человеком. Поэтому к ней шли не только за опытом и деловым советом, но и поделиться своим самым сокровенным, за добром, за участием, как к старшей в семье. И это не случайно. Жизнь сложилась так, что уже в юности Нина Феодосьевна стала основной опорой в большой семье – материальной опорой отцу-инвалиду и главной помощницей матери в воспитании младших сестер и брата. Впоследствии Нина Феодосьевна приобрела еще одну большую семью, которую составили глухие люди, которым в детстве посчастливилось учиться у Слезиной. До конца ее дней они приходили к ней, к своей бывшей учительнице, писали ей письма как старшему другу. Они шли к ней со своими радостями, заботами и, как прежде, встречали понимание, доброжелательность, готовность помочь. А ведь ученики уже сами были на пенсии. Среди них были и ее первые выпускники, которые позже закончили Бауманский институт и работали в конструкторском бюро у С. П. Королева. И как бы не складывалась жизнь, она всегда говорила то, что думала, отстаивала то, что считала правильным, никогда и никого не предавала и многие, поверенные ей секреты, ушли вместе с нею.

Несмотря на жизненные трудности Слезина Нина Феодосьевна внесла большой вклад в теорию и практику сурдопедагогики. Я считаю, что о таком человеке должен знать каждый профессионал в сфере дефектологии.

### **Список используемой литературы**

1. [https://studme.org/46671/pedagogika/deyatelnost\\_vydayuschih\\_sya\\_pedagogov-defektologov](https://studme.org/46671/pedagogika/deyatelnost_vydayuschih_sya_pedagogov-defektologov).
2. <http://museum.ikprao.ru/peoples/slezina-nina-feodosevna/>.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: И. М. СОЛОВЬЁВ

Гноевая Кристина Александровна ЛГП-1701

Выдающийся русский советский психолог, дефектолог, доктор психологических наук, профессор. Ветеран Гражданской и Великой Отечественной войн. И. М. Соловьёв родился 2 июня 1902 году в г. Пензе в семье учителя. Закончил Пензенское училище. В 1925 году он окончил Московский государственный университет, а в 1929 году – аспирантуру под руководством Л. С. Выготского.

Начиная с 1930 года Иван Михайлович работал в Научно-исследовательском институте дефектологии и был одним из руководителей исследований в области психологии аномальных детей.

В 1935 году опубликовал в монографии исследования о *«психическом насыщении»* и его особенностях у умственно отсталых детей, где были отражены основы экспериментального подхода к изучению личности.

В 1941 году ушёл добровольцем в народное ополчение. С 1945 года по 1947 год работал в госпитале черепно-мозговых ранений. Результаты его исследований о патологическом изменении речевых представлений помогали находить пути восстановления речи у раненых бойцов Советской Армии.

С 1948 года по 1970 год руководил сектором психологии глухих Научно-исследовательского института дефектологии, не прекращая при этом углубленных исследований в области психологии детей-олигофренов. Позже работал старшим научным сотрудником и профессором-консультантом лаборатории сурдопсихологии. Вместе с другими сотрудниками им были подготовлены две книги, в которых разносторонне раскрыта сложная структура дефекта умственно отсталого ребенка, показаны возможности коррекции аномального психического развития в условиях специального обучения и воспитания (*«Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательных школ»* 1953 г. и *«Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы»* 1965г.).

В 1965 году защитил докторскую диссертацию на степень доктора педагогических наук: *«Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений объектов»*. В ней раскрывается сложная динамика познания различий и сходства, его противоречивость; показаны особенности процесса познания в зависимости от общего уровня психического развития познающей личности. Выводимые закономерности основываются на



обобщении многих принципов, установленных в общей, детской и специальной психологии.

Исследования И. М. Соловьёва и его сотрудников были посвящены также проблемам восприятия, памяти, мышления, речи и особенностям их развития у глухих и умственно отсталых детей. Особую ценность среди работ этого времени представляет книга *«Очерки психологии глухонемого ребенка»*, в которой систематически излагаются результаты собственных и зарубежных исследований в области психологии глухих (1930 г.).

В 1971 году был опубликован коллективный труд *«Психология глухих детей»*, обобщающий многолетние исследования. Даже будучи тяжело больным, Иван Михайлович продолжал свою работу, не мысля своей жизни вне любимой науки.

И. М. Соловьёв внес большой вклад в развитие сурдопсихологии. Экспериментально доказал, что в результате систематического сурдопедагогического воздействия путь развития глухих, отходящий в первые годы своего развития от пути нормального ребёнка, изменяет направление, приближаясь к развитию нормального ребёнка. Он выделил две закономерности психического развития детей с нарушениями слуха.

Первая закономерность связана с тем, что необходимым условием успешного психического развития ребёнка является значительное возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Из-за поражения слуха объём внешних воздействий на глухого ребёнка очень сужен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено. Вследствие этого психическая деятельность такого ребёнка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена. Поэтому компоненты психики у ребёнка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях.

Вторая закономерность – отличия психического развития у детей с нарушениями слуха по сравнению с нормально слышащими детьми: замедленность психического развития после рождения и ускорение в последующие периоды. Путь психического развития ребёнка с нарушениями слуха Иван Михайлович представлял в следующем виде: различия в психической деятельности между слышащим и глухим ребёнком, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определённого этапа, когда вследствие систематического сурдопедагогического воздействия различия перестают нарастать и даже уменьшаются.

И. М. Соловьёв так же внес немалый вклад в развитие общей и

специальной психологии. Он выделяет проблемы, значимые для уяснения своеобразия детей с отклонениями в развитии. Сравнение детей в норме и при отклонении давало не только новые факты, но и гипотезы, относящиеся к психологии развития ребёнка в норме. И. М. Соловьёв рассматривает познавательную деятельность в единстве её компонентов. Это проявилось в области изучения чувственного познания. В начале изучалось зрительное восприятие: взаимодействие образов восприятия, многообразные формы узнавания, антиципации и переноса. Затем стали изучаться разные виды ощущений: тактильные, зрительные, осязательные. Позднее предметом изучения И. М. Соловьёва стало взаимодействие сложных смысловых структур. Благодаря внимательному исследованию взаимодействия анализаторов глухих, слабослышащих и слепых детей была критически пересмотрена теория компенсации (Адлер, Альфред) и предложена новая теория компенсаторного развития детей с отклонениями, в которой анализируется роль обучения в формировании компенсаторных механизмов. Идея единства познавательной деятельности, включающая многообразие внутренних соотношений и внешних действий, оказалась существенной для специальной психологии, так как развитие каждого типа отклонения характеризуется особенностью структуры их познавательной деятельности в целом. И. М. Соловьёв считает чрезвычайно важным рассмотрение познавательной деятельности в динамическом аспекте. Проблема волевого действия, его преобразований в процессе взаимодействия с объективной ситуацией привлекает его внимание. И. М. Соловьёвым предложена оригинальная теория сравнения и его развития. Сделан существенный вклад в разработку психологической теории сходства: выдвинута гипотеза о внутренней структуре сходства.

Работы И. М. Соловьёва нашли широкий отклик среди научной психологической и дефектологической общественности в нашей стране и за рубежом. И. М. Соловьёв награжден орденом Отечественной войны, многими медалями. Член общества психологов СССР, а так же участник международных конгрессов.

3 августа 1986 г. – на 85-м году жизни после тяжелой продолжительной болезни скончался Иван Михайлович. Светлая память о большом ученом, теоретике и экспериментаторе, сохранится у всех его коллег и учеников.

### **Список используемой литературы**

1. Соловьёв Иван Михайлович к 70-летию со дня рождения // Дефектология. – 1972. – № 5. – 93 с.
2. Соловьёв Иван Михайлович [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <https://www.stupeni-penza.ru/знаменитые-выпускники/>.

3. Соловьёв Иван Михайлович [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1980-1997. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/866/866183.htm>.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Г. Е. СУХАРЕВА**

Сергеева Елена Александровна, СП-1601

Груня Ефимовна Сухарева (11 ноября 1891 года, г. Киев, Российская империя, – 26 апреля 1981 года, г. Москва, РСФСР, СССР) – советский психиатр, основоположник детской психиатрии в СССР. Известна первым в научной литературе описанием детского аутизма (1925). Заслуженный деятель науки РСФСР.

Родилась 11 ноября 1891 года в Киеве, в семье Хаима Файтелевича Сухарева (?–1941) и Рахили Иосифовны Сухаревой (?–1951). В 1915 году окончила Киевский женский медицинский институт, после чего в течение 2 лет работала врачом эпидемиологического отряда. С 1917 по 1921 годы работала психиатром в Киевской психиатрической больнице. Работала в психоневрологической клинике Института охраны здоровья детей и подростков. В 1921 году переехала в Москву, где организовала санаторные и психоневрологические лечебные учреждения для детей и подростков.

С 1933 по 1935 годы заведует кафедрой психиатрии в Харькове. В 1935 году защитила докторскую диссертацию. В 1935 году создала кафедру детской психиатрии Центрального института усовершенствования врачей и возглавляла её до 1965 года. С 1938 по 1969 годы – заведующая клиникой психозов детского возраста Института психиатрии РСФСР. Г. Е. Сухарева много лет была научным руководителем психиатрической больницы имени П. П. Кашенко. Являлась членом правления Всесоюзного, Всероссийского и Московского общества невропатологов и психиатров. Была председателем детской секции Московского общества невропатологов и психиатров.

Скончалась 26 апреля 1981 года в Москве. Похоронена на Востряковском еврейском кладбище. Приказом Департамента здравоохранения г. Москвы от 26.03.2015 года № 243 «О присвоении имени и переименовании Государственного бюджетного учреждения здравоохранения города Москвы “Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков Департамента здравоохранения города Москвы”» и на основании Листа записи Единого государственного

реестра юридических лиц за государственным номером (ГРН) 8157746604887 от 15.05.2015 года о внесении записи о государственной регистрации изменений, вносимых в учредительные документы юридического лица, с 18.05.2015 имя Г. Е. Сухаревой было присвоено Московскому Научно-практическому центру психического здоровья детей и подростков.

Сестра – Мария Ефимовна Сухарева (1897–1991), педиатр-инфекционист, доктор медицинских наук (1946), профессор (1947).

Г. Е. Сухарева разработала эволюционно-биологическую концепцию психических заболеваний. Изучила влияние фактора возрастной реактивности на клинические проявления при различных психических заболеваниях у детей и подростков. Г. Е. Сухаревой впервые описаны отдельные нозологические формы психических заболеваний в детском и подростковом возрасте. За 20 лет до классических описаний детского аутизма Л. Каннером и Г. Аспергером описала сходные состояния.

Г. Е. Сухарева выяснила закономерности динамики шизофрении, влияния на неё остроты начала и темпа развития процесса. Ею были впервые выделены три типа течения шизофрении: непрерывное вялое, в форме приступов и смешанное. Первый тип течения она считает более характерным для детского типа шизофрении, а течение в форме приступов – более типичным для начала шизофрении в подростковом возрасте. Г. Е. Сухаревой установлено, что тип течения шизофрении в большей степени отражает особенности её патогенеза, чем синдромальная форма заболевания. Г. Е. Сухарева установила закономерности взаимосвязи между типом течения и ведущим психопатологическим синдромом, изучена возрастная эволюция проявлений заболевания. Установлено единство основных закономерностей шизофрении у детей и взрослых при наличии значительных возрастных особенностей. Г. Е. Сухарева изучала клиническую картину психозов у олигофренов. Ею предложена оригинальная клинко-патогенетическая классификация олигофрении. Работы Г. Е. Сухаревой по изучению пограничных состояний, олигофрении, психопатии у детей и подростков имеют большое значения для дефектологии. Г. Е. Сухарева создала научную школу детских психиатров (М. Ш. Вроно, В. Н. Мамцева, К. С. Лебединская).

Примерный перечень основных трудов г. Е. Сухаревой:

1. Сухарева Г. Е. Проблемы классификации психических заболеваний детского возраста (по материалам врачебно-наблюдательного пункта) // Медицинский журнал. 1924. № 6.
2. Сухарева Г. Е. Закономерности построения клинической картины психоза // Советская психоневропатология. 1937. № 8.

3. Сухарева Г. Е. Значение возрастных особенностей в клинике психических заболеваний детского возраста // Советская психоневрология. 1937.
4. Сухарева Г. Е. Основные принципы психиатрической диагностики // Вопросы детской психиатрии: сборник. М., 1940.
5. Сухарева Г. Е. Некоторые дискуссионные вопросы современной психиатрии в свете данных изучения посттравматических состояний // Труды ЦИП. Т. 1. 1940.
6. Сухарева Г. Е. Узловые проблемы детской психиатрии как сравнительно-возрастной дисциплины // Невропатология и психиатрия. 1947. № 2.
7. Сухарева Г. Е. Значение сравнительно-возрастного метода при изучении шизофрении // Труды ЦИП. Т. 3. 1947.
8. Сухарева Г. Е. Узловые вопросы в проблеме отграничения шизофрении // Труды Института психиатрии Минздрава РСФСР. М., 1951.
9. Сухарева Г. Е. О задачах научных исследований в области детской психиатрии // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1960. Т. 60, № 7.
10. Сухарева Г. Е. Анализ детских фантазий как метод изучения эмоциональной жизни ребенка // Психология интимной жизни ребенка: сборник. Киев, 1921.
11. Сухарева Г. Е. Шизоидные психопатии в детском возрасте // Вопросы педологии и детской психоневрологии: в 2 т. М., 1925.
12. Сухарева Г. Е. Опыт лечебной педагогики в школе-санатории Наркомздрава // Медицинский журнал. 1925.
13. Сухарева Г. Е., Осипова Е. А. Материалы к изучению одаренности у детей // Вопросы детской психоневрологии: сборник. 1925.
14. Сухарева Г. Е. Особенности шизоидных психопатий у девочек // Современная психоневрология. 1927. № 10.
15. Сухарева Г. Е. Циклотимии и циклоидные психопатии // Вопросы детской психоневрологии: сборник. 1928.
16. Сухарева Г. Е., Осипова Е. А. Особенности моторики у олигофренов // Вопросы детской психоневрологии: сборник: в 3 т. 1928.
17. Сухарева Г. Е. Динамика и структура психопатии // Невропатология и психиатрия. 1930. № 6.
18. Сухарева Г. Е. Дифференциация понятия эпилептоидной психопатии // Вопросы детской психоневрологии: сборник. 1933.

### **Список используемой литературы**

1. Ушаков Г. К. Детская психиатрия: учебник для вузов. – М.: Медицина, 1973. – 392 с.

2. Горюнов А. В. Г. Е. Сухарева (к 120-летию со дня рождения) // Журнал неврологии и психиатрии. – 2012. – № 4. – С. 44-51.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Н. Н. ТРАУГОТТ

Алексеева В. А., Белоусова Д. Д., ЛГП-1601

Наталия Николаевна Трауготт была выдающимся советским учёным, профессором и доктором медицинских наук, посвятившим свою жизнь исследованиям физиологии высшей нервной деятельности человека, в частности – людей с нарушениями речи, а также людей с психопатологическими синдромами. Её труды внесли огромный вклад не только в область нейрофизиологии, но и нейропсихологии, психиатрии, а также дефектологии, в том числе логопедии. Наталия Николаевна стремилась соединить теорию академической науки с практической работой.

Родилась Н. Н. Трауготт 7 октября 1904 года в Санкт-Петербурге. В юности начинала работать учительницей в начальной школе, затем получила два высших образования – медицинское и педагогическое. Будучи ученицей И. П. Павлова, под его руководством защитила кандидатскую диссертацию: отзыв на неё был написан В. М. Бехтеревым.

Еще будучи студенткой, в 1927 г., начинает работать в лаборатории высшей нервной деятельности человека под руководством А. Г. Иванова-Смоленского, где и начался путь Н. Н. Трауготт как ученого. Именно в этой лаборатории ею были использованы инновационные условно-рефлекторные методы изучения высшей нервной деятельности при изучении патологических состояний человека. Н. Н. Трауготт впервые изучает работу слухового анализатора при детской тугоухости, алалии и афазии. С помощью условно-рефлекторных методов ей удается выявить своеобразную неполноценность слуховой функции у детей с сенсорной алалией, т. е. у детей с наличием слуха и отсутствием импрессивной и экспрессивной речи. Н. Н. Трауготт установила, что при сенсорной алалии дефект слуховой функции проявляется в непостоянстве ориентировочной реакции на звуковые сигналы, в затруднённом образовании условных реакций на звуки, их непрочности, а также в нарушении дифференцирования звуковых сигналов, особенно комплексных. Это обосновывает затруднения в квалификации слуха (объём потерь) и объясняет трудности формирования фонетического слуха и развития речи.

Исследования Трауготт показали, что специфика нарушения

слуха при сенсорной алалии и детской сенсорной афазии является парциальным дефектом высшей нервной деятельности.

Наряду с изучением механизмов алалии, что имеет важное теоретическое значение, Н. Н. Трауготт уделяла внимание вопросам организации и методики практической речевой работы с такими детьми.

В 30-е годы Н. Н. Трауготт работала в лаборатории при психиатрической клинике, организованной по инициативе И. П. Павлова и руководимой А. Г. Ивановым-Смоленским. В этот же период она руководит школой для детей с алалией в Ортофоническом институте. Уже в это время наметились два основных направления ее научных интересов, которые сохраняются в течение всей ее жизни. Одно из них – это изучение физиологии высшей нервной деятельности больных с патологией речи (глухонмота, алалия и афазия в детском возрасте, афазия у взрослых), другое – изучение физиологии высшей нервной деятельности у больных с психопатологическими синдромами (ступор, депрессия, двигательное возбуждение, аменция, бред, остро возникающие патологические состояния головного мозга: судорожные припадки, инсулиновая кома и острые инфекционные психозы). В это время Трауготт удаётся дифференцировать сенсорную алалию от тугоухости по специфике нарушений слуховой функции. Ею установлено, что при сенсорной афазии у взрослых так же, как при сенсорной алалии, имеются нарушения не только речевого, но и неречевого слуха в виде замыкательной акупатии. Именно Н. Н. Трауготт впервые в истории мировой физиологии выявила и обосновала феномен замыкательной акупатии как общего механизма нарушения неречевого и речевого слуха.

Н. Н. Трауготт и её сотрудники в своих работах установили, что при поражении коркового конца любого анализатора (слухового, зрительного, двигательного) при локальных поражениях головного мозга избирательно страдает замыкательная функция коры. Эти представления позволяют Н. Н. Трауготт ответить на дискутируемый вопрос, могут ли изолированно нарушаться речевые и неречевые функции при очаговых корковых поражениях. По её мнению, не может быть разрыва между речевым и неречевым уровнем; неполноценность звукового анализатора при сенсорной афазии выявляется как в отношении речевых, так и в отношении неречевых звуков. Расстройство речевого и неречевого слуха имеют параллельное течение и при нарушении, и при восстановлении речи, и обусловлены единым фактором – неполноценностью работы корковой части данного анализатора. В работах Н. Н. Трауготт и её сотрудников было выявлено своеобразие межанализаторных отношений. В частности, при поражении теменных долей было установлено, что независимо от модальности раздражителей

нарушается оценка временных и пространственных отношений.

После смерти И. П. Павлова работала в лаборатории И. А. Орбели.

В первые дни войны добровольцем ушла на фронт в составе артиллерийско-пулеметного батальона Ленинградского государственного университета. Затем была начальником нейрохирургической группы в различных военных госпиталях, участвовала в войне с Японией и была демобилизована в 1946 году в звании капитана медицинской службы. Была награждена медалью «За оборону Ленинграда», орденом «Красной Звезды», орденом Отечественной войны 1 степени, медалью «За Победу над Германией», а также медалью «За победу над Японией».

В 1956 г. Н. Н. Трауготт возглавляет лабораторию патологии высшей нервной деятельности Института эволюционной физиологии и биохимии имени И. М. Сеченова, где основное внимание уделяет изучению закономерностей угнетения высшей нервной деятельности при острых состояниях – коме, судорожных припадках и т. д.

Она установила общие закономерности угнетения и восстановления высшей нервной деятельности при диффузном поражении головного мозга. Было показано, что при угнетении кортикальной деятельности, как диффузном, так и локальном, раньше всего нарушается замыкательная способность, то есть страдает новый опыт, или процесс обучения. При диффузном это касается любой деятельности, при локальном – того анализатора, который поражён. Было показано также, что самые разнообразные навыки угнетаются и восстанавливаются в единообразной последовательности: наиболее ранимы поздно приобретённые, менее упроченные и более сложные по своей структуре. А также что огромное значение в отношении приобретения нового опыта и сохранения старого имеет эмоциональный фактор. Всё эмоционально значимое на протяжении жизни или в данный момент оказывается более прочным и раньше восстанавливается.

В 1964 г. Н. Н. Трауготт защищает диссертацию на степень доктора медицинских наук по теме: «О сенсорной афазии и алалии».

Н. Н. Трауготт много лет была консультантом в отделении речевой патологии у детей, вырастив не одно поколение врачей, дефектологов и логопедов. После ухода на пенсию работала консультантом по афазиям в Научно-исследовательском психоневрологическом институте имени В. М. Бехтерева.

Умерла Наталья Николаевна Трауготт в возрасте 89 лет 1 мая 1994 г. в Санкт-Петербурге, была похоронена на Серафимовском кладбище.

Безусловно, многое из научно-исследовательского наследия Н. Н. Трауготт найдет свое теоретическое и практическое применение



в логопедии и дефектологии в целом.

### **Список используемой литературы**

1. Сумченко Г. М., Храковская М. Г. Н. Н. Трауготт (к 85-летию со дня рождения) // Дефектологии. – 1990. – № 1. – С. 90.
2. Каган В. Е. Психопатология в СССР: глазами очевидца и участника // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 4.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Г. Я. ТРОШИН**

Пыжьянова Елизавета Алексеевна, ОФПД-1501

Научно-историческое наследие Григория Яковлевича Трошина, отечественного ученого, невропатолога, психиатра, является неоценимым вкладом в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Его важнейшими работами являются: «Детская ненормальность за последние 100 лет» (1912), «Классификация детской ненормальности с выделением практических важных форм» (1914), «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), «Лекции по детской психопатологии и организации вспомогательных школ (1924), «О менделизме в психиатрии и психологии» (1924), «Строение душевных болезней» (1927), «Психопатология и педагогика» (1927). Высокая оценка его научной и исследовательской деятельности была дана Л. С. Выготским, А. Р. Лурией, П. П. Блонским, Л. В. Занковым.

Григорий Яковлевич Трошин родился 30 сентября 1874 г. в Елабужском уезде Вятской губернии, в купеческой семье. В 1895 г. Трошин окончил гимназию в Казани и поступил на юридический факультет Казанского университета, но вскоре перешел на медицинский факультет и в 1900 г. получил звание лекаря с отличием. В студенческие годы Г. Я. Трошин увлекся невропатологией и психиатрией. В 1899 г. он выполнил свою первую научную работу, в которой изучил центростремительные связи ядер задних столбов спинного мозга. Об этой работе Трошин сделал доклад в Научных собраниях врачей клиники нервных болезней Казанского университета, и по решению медицинского факультета его научная работа была признана отличной и опубликована. В студенческие годы он также проводил исследования, посвященные чувствительным и двигательным черепно-мозговым нервам, их связи с корой головного мозга. Результаты нейроморфологических исследований Трошин изложил в монографии «Петля. Ее нача-

ло, окончание, состав, связи и топография» (1900).

В начале своей карьеры Трошин служил уездным врачом в Ардатовском уезде Симбирской губернии. В ноябре 1900 г. он переехал в Петербург и стал младшим медицинским чиновником при медицинском департаменте Министерства внутренних дел. В 1901 г. он поступил ординатором в петербургскую больницу для душевнобольных Св. Николая Чудотворца, в последующем став ее главным врачом. В Петербурге Г. Я. Трошин познакомился и подружился с В. М. Бехтеревым, возглавлявшим клинику нервных и душевных болезней Военно-медицинской академии. Под руководством В. М. Бехтерева он выполнил и защитил диссертацию на степень доктора медицины «О сочетательных системах больших полушарий» (1903).

Накануне Первой мировой войны Григорий Яковлевич по предложению В. М. Бехтерева работал психиатром в Петербурге. В это время он по своему проекту создал успешно действовавшую школу-лечебницу для умственно отсталых детей. Трошина интересовали проблемы детской психиатрии и психологии, отдельные его исследования были посвящены актуальным вопросам этого нового раздела психологии – психологии «детской ненормальности».

После октябрьской революции 1917 г. Г. Я. Трошин возвратился в Казанский университет, где стал профессором психиатрии. Он продолжил свои научные исследования по проблемам детской психологии и психиатрии. Плодотворно развивающаяся научно-педагогическая деятельность профессора Г. Я. Трошина была прервана: в 1922 г. вместе с группой ученых он был выслан из Советской России за границу. С этого времени ученого начинают забывать на Родине, и он вступает в новый зарубежный этап своей профессиональной деятельности.

Первоначально Трошин работал в Праге на кафедре судебной медицины и психиатрии Русского юридического факультета, где написал оригинальную работу «О строении психоза» (1923). Затем научно-исследовательская и творческая деятельность Г. Я. Трошина продолжилась на кафедре педологии Русского педагогического института имени Яна Амоса Коменского в Праге. Им были специально разработаны «Краткие программы для исследования умственной одаренности по антропологическому методу».

Г. Я. Трошин деятельно участвовал в научной жизни российского зарубежья в Праге. Его работы регулярно публиковались в трудах Русской учебной коллегии в Праге. В российском медицинском зарубежье Г. Я. Трошин пользовался большим и заслуженным авторитетом как ученый, как врач и как человек. Невозможность воплотить свои изыскания и опыт на родине вызывали у ученого состояния душевной

депрессии и угнетения.

В начале XX века Г. Я. Трошин впервые в отечественной науке сделал попытку разработать теорию аномального развития. В основе его теоретических воззрений – антрополого-гуманистическая концепция. Концепцию характеризует системный и целостный антропологический подход, интегрирующий данные разных наук: специальной психологии и педагогики, психопатологии, детской невропатологии и психиатрии. В центре этой концепции стоит личность аномального ребенка как высшая ценность, нуждающаяся в развитии и защите.

Главным тезисом гуманистической психиатрической концепции Г. Я. Трошина явилось положение о том, что изучать нужно не болезнь, а человека и его природу. Ученый подчеркивал, что «в ненормальности ребенка многие усматривают только болезнь, в то время как имеется колоссальное количество областей, не затронутых болезнью. Он впервые высказал положение об ориентации в медико-педагогической практике не на дефект, а на незатронутые болезнью потенциальные возможности, которые, развиваясь, окажут влияние на личность в целом. Г. Я. Трошин выступал противником фатального взгляда на умственную отсталость, доказывая возможность развития аномальных детей, их обучаемости и коррекции ослабленных и недостаточно развитых психических функций. Идеи Трошина позднее утвердились в отечественной специальной психологии и педагогике.

Создав по собственному проекту первую в России вспомогательную школу-лечебницу для аномальных детей в Петербурге (1906-1916), он воплотил в ее деятельности свои теоретические и практические разработки. Экспериментальное исследование, проведенное Трошиным в данном учреждении, – основа его капитального труда «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей». Этот труд ученого в области психологии был удостоен премии имени К. Д. Ушинского Императорской Академии наук.

Г. Я. Трошин впервые в мировой практике положил в основу наук, изучающих детскую патологию, психопатологию, патопсихологию, дефектологию, детскую психиатрию и психологию, целостный антропологический подход, и указал на взаимосвязь медико-психологических и педагогических аспектов в дефектологической практике. При взаимодействии смежных с педагогикой научных областей знаний, включающих психологию и медицину, Трошин считал целесообразным создать специальную дисциплину – педагогическую психопатологию, как «пограничную область знаний», где взаимно преломляются педагогические и психиатрические аспекты.

Григорий Яковлевич Трошин оценивает свою классификацию

как удовлетворяющую прежде всего практическим требованиям, «чтобы ориентироваться и знать куда направить практические мероприятия». Классификация была одной из первых в детской психопатологии, на основе которой могла осуществляться психолого-педагогическая диагностика. Прделанная им работа в области практической психологии положила начало зарождению нового направления – психологической диагностики. Была разработана методика отбора умственно отсталых детей в специализированные учебные заведения с целью планомерного и правильно организованного обучения и воспитания с учетом их психофизических особенностей. Характерная особенность недоразвития, подчеркивает ученый, – это «количественное разнообразие его степеней; понять недоразвитие – это значит найти стадию, которой оно соответствует в нормальной эволюции.

Системный подход в изучении психического развития ребенка был положен в основу его диагностического исследования. Развитие ребенка с психическим недоразвитием, по мнению ученого, протекает аномально его психика и оказывается глубоко отличной от психики нормального ребенка. У умственно неполноценных психические процессы, подчеркивает Г. Я. Трошин, развиваются неравномерно в зависимости от характера поражения головного мозга и условий окружающей действительности: «при недоразвитии затронута вся область психической жизни, а не отдельная психическая функция»

Григорию Яковлевичу Трошину принадлежит заслуга объединения теоретических и экспериментальных материалов по психопатологии, социальной психологии и педагогике на научной гуманистической основе.

Занимаясь теоретической разработкой проблем психопатологии, Трошин описал психопатологические признаки многих психических заболеваний. Результаты клинико-психиатрических исследований он использовал при создании работ «О строении психоза» (1923) и «Строение душевных болезней» (1927), где впервые в психиатрии научно обосновал разграничение психиатрических заболеваний и болезненных проявлений этих состояний. Работы Г. Я. Трошина дали обоснование классификации психических заболеваний, которая была построена по новому принципу, предполагавшему возможный исход, и базировалась на прогностическом подходе.

Итогом творческой деятельности Г. Я. Трошина было написание «Руководства по психиатрии», в котором он обобщил собственный опыт и опыт предшествующих исследований. К сожалению, многие значимые для современной науки работы в 20х г. XX века были опубликованы не в России, а за рубежом.

Важный вклад Г. Я. Трошина в отечественную науку, не нашедший должной оценки в годы его жизни, в настоящее время рассматривается как мировое научное наследие в специальной психологии и педагогики и других областях знания.

### Список используемой литературы

1. Мирский М. Б. Трошин Г.Л. // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1995. – № 3.
2. Мирский М. Б. Российское медицинское зарубежье // Культурное наследие российской эмиграции. – М., 1994. – Кн. I.
3. Никишин Ф. Профессор Г. Я. Трошин, как человек и ученый // Русский врач в Чехословакии. – Прага, 1938. – № 4.

### ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Г. Я. ТРОШИН

Авдюшина А. А., СДП-1701

*«Г. Я. Трошин – один из крупнейших русских учёных, впервые в мировой практике положивший в основу наук, изучающих детскую патологию целостный антропологический подход и указавший на необходимость взаимосвязи медико-психологических и педагогических аспектов»*  
(Л. Ю. Беленкова)

Работы Григория Яковлевича Трошина, отечественного ученого, психиатра, невропатолога, являются неоценимым вкладом в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Самые известные из них: «Детская ненормальность за последние 100 лет» (1912), «Классификация детской ненормальности с выделением практических важных форм» (1914), «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915), «Лекции по детской психопатологии и организации вспомогательных школ (1924), «О менделизме в психиатрии и психологии» (1924), «Строение душевных болезней (1927), «Психопатология и педагогика» (1927). Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, П. П. Блонский, Л. В. Занков – все они дали высокую оценку его научной и исследовательской деятельности.

Г. Я. Трошин родился в Елабужском уезде Вятской губернии, в купеческой семье 30 сентября 1874 г. В 1895 г. окончил гимназию в Казани и поступил на юридический факультет Казанского университе-

та. Затем перешел на медицинский факультет и получил звание лекаря с отличием.

Известно, что Г. Я. Трошин увлекался невропатологией и психиатрией. В 1899 г. он выполнил свою первую научную работу, в которой досконально изучил центrostремительные связи ядер задних столбов спинного мозга. Трошин сделал доклад об этой работе в Научных собраниях врачей клиники нервных болезней Казанского университета, его научная работа была признана отличной и вскоре опубликована. В монографии «Петля. Ее начало, окончание, состав, связи и топография» (1900) Трошин изложил результаты исследований, посвященных чувствительным и двигательным черепно-мозговым нервам.

В начале своей карьеры Григорий Яковлевич служил уездным врачом в Ардатовском уезде Симбирской губернии. В ноябре 1900 г. он переезжает в Петербург и становится младшим медицинским чиновником Министерства внутренних дел. В 1901 г. поступает на должность ординатора в петербургскую больницу для душевнобольных Св. Николая Чудотворца, в последствии он станет ее главным врачом.

Вскоре, в Петербурге у Г. Я. Трошина появляется друг – В. М. Бехтерев. Под его руководством Трошин защитил диссертацию на степень доктора медицины. Г. Я. Трошин работал психиатром в Петербурге, создал школу-лечебницу для умственно отсталых детей. Ученый интересовался проблемами детской психиатрии и психологии, некоторые его исследования были посвящены вопросам нового раздела – психологии «детской ненормальности».

После октябрьской революции 1917 г. научно-педагогическая деятельность профессора Трошина была прервана: в 1922 г. он был выслан из Советской России за границу. Там он написал свою оригинальную работу «О строении психоза» (1923). Затем его научно-исследовательская деятельность продолжилась в Праге, на кафедре Русского педагогического института имени Яна Амоса Коменского. Здесь под его руководством были осуществлены психотехнические исследования, были специально разработаны «Краткие программы для исследования умственной одаренности по антропологическому методу».

Большим авторитетом пользовался Г. Я. Трошин в российском зарубежье: как ученый, как врач и как человек. Невозможность воплотить результаты своих трудов на Родине вызывали у Трошина депрессию, состояния душевного угнетения. В 1938 г. великий ученый был похоронен в Праге на православном кладбище.

Теперь рассмотрим научное наследие ученого и его значение для специальной психологии

Трошин был первый, кто попытался разработать теорию ано-

мального развития. В его основу легла антрополого-гуманистическая концепция. Ее характеризует системный и целостный антропологический подход, соединяющий данные разных наук. В центре концепции стоит личность аномального ребенка. Огромное значение для дефектологии имеют такие положения концепции Г. Я. Трошина как:

- признание потенциала психического развития аномального ребенка;
- опора на единство законов нормального и аномального развития;
- целостное изучение ребенка;
- необходимость ориентации не на болезнь или дефект ребенка, а на незатронутые болезнью его потенциальные возможности;
- утверждение роли социальной среды и педагогического воздействия в воспитании и развитии аномального ребенка.

Эти положения в дальнейшем были развиты в трудах Л. С. Выготского, Т. А. Власовой, И. Ю. Левченко, Н. М. Назаровой, О. Н. Усановой, У. В. Ульенковой, В. И. Лубовского.

Г. Я. Трошин впервые в мире так глубоко проанализировал важнейшие проблемы детей с позиции детской психологии психопатологии, специальной психологии, патопсихологии, педагогики. Учёный считал: «...нельзя описать низшую психику, только применив к ней общую психологию. Задачи специальной психологии более всего удовлетворяет биологическая точка зрения. С этой стороны суждение рассматривается как акт приспособления к окружающему, а мышление равняется той или другой стадии в эволюции рассудочной деятельности. Что касается психического недоразвития, то до сих пор мышление ненормальных детей изучают лишь с отрицательной точки зрения, сравнивают их с нормальным и отмечают лишь отсутствие одного, другого, третьего ..., но чтобы охарактеризовать недоразвитое мышление, необходимо начинать с самых примитивных форм суждения, которые в обычной психологии и логике совсем не рассматриваются, или если разбираются, то не имеют даже особых названий» [5, т. 1, с. 68].

Трошин хотел создать специальную дисциплину – педагогическую психопатологию, как «пограничную область знаний» [7, с. 312], где вместе рассматриваются педагогические и психиатрические аспекты. «Педагогика, – указывает он, – нуждается в помощи психопатологии как при проведении диагностирующего обследования, так и корригирующего воспитания» [там же, с. 330]. Для педагогов знание психопатологии необходимо для более глубокого понимания механизмов аномального поведения и поведения в норме. Впервые поднятая Г. Я. Трошиным проблема взаимосвязи педагогики и психопатологии становится особенно актуальной для появления педагогической психи-

атрии, а также теоретические разработки, посвященные этому вопросу в работах А. Н. Голика: «Предмет исследования педагогической психиатрии носит отчетливый интегративный характер, что позволяет рассмотреть многие вопросы педагогики и психиатрии» [13, с. 10]. Основы «педагогической патологии», заложенные и обоснованные в работах Г. Я. Трошина, Л. С. Выготского, В. П. Кашенко, являются действенным началом современных научных представлений в области педагогики и психиатрии.

Г. Я. Трошин объединил теоретические и экспериментальные материалы по социальной психологии, психопатологии и педагогике на научной основе. Учёный впервые поставил социально-правовые вопросы аномального детства – он считал достоинством личности ответственность перед душевно обездоленным. В 1909 г. на заседании Петроградского педагогического общества он подчеркнул, что «... если бы ненормальных детей было не 2%, а в десять или сто раз меньше, все равно они заслужили бы внимания, поскольку важна не цифра, а ценен сам человек, как личность, и наши обязанности к нему» [5, т. 1, с. 9]. «Надо помнить, – указывал ученый, – что детская ненормальность составляет в громадном большинстве случаев продукт ненормальности общественных условий, борьба с нею составляет обязанность общества, а степень участия к ненормальным детям является одним из показателей общественной благоустроенности» [там же].

Трошин увлекался многими проблемами невропатологии и психиатрии.

Занимаясь теоретическими проблемами психопатологии, Г. Я. Трошин описал признаки многих психических заболеваний. Результаты таких исследований он использовал при создании работ «Остроении психоза» (1923) и «Строение душевных болезней» (1927), где впервые обосновал разграничение психиатрических заболеваний и болезненных проявлений этих состояний. Г. Я. Трошина обосновал классификации психических заболеваний. Результаты научных изысканий и практической деятельности в области аномального детства вошли в основу его «Лекций по детской психопатологии и организация вспомогательных школ» (1924).

Огромный опыт педагогической, медицинской деятельности привел Григория Яковлевича к выводу о взаимосвязи педагогических и медицинских наук.

В своей работе «Психопатология и педагогика» (1927) он рассматривает не только психопатологию как дисциплину, с одной стороны, но и сугубо медицинскую, а с другой – чисто гуманитарную и педагогическую. Он пытался найти точки соприкосновения, взаимосвязь



между такими областями науки, как медицина и педагогика. Г. Я. Трошин явился основоположником нового научного знания, обосновав необходимость междисциплинарного подхода.

Итогом его творческой деятельности было написание «Руководства по психиатрии», где он обобщил, а также соединил свой опыт и опыт предшествующих исследований. К сожалению, многие значимые работы в 20-х гг. XX века были опубликованы не в России, а за рубежом.

В настоящее время вклад Г. Я. Трошина в отечественную науку рассматривается как мировое научное наследие в дефектологии, специальной психологии и педагогики.

### **Список используемой литературы**

1. Трошин Г. Л. Психология детского чтения. – СПб., 1903.
2. Трошин Г. Я. Классификация детской ненормальности с выделением практических важных форм. – М., 1914.
2. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: в 2 т. – Пг, 1915.
3. Трошин Г. Л. Психопатология и педагогика // Русская школа за рубежом. – Прага, 1927-1928.
4. Трошин Г. Л. О строении психоза. – СПб., 1923.
5. Мирский М. Б. Российское медицинское зарубежье // Культурное наследие российской эмиграции. – М., 1994. – Кн. I.
6. Никишин Ф. Профессор Г. Я. Трошин, как человек и ученый // Русский врач в Чехословакии. – Прага, 1938. – № 4.
7. Голик А. М. Педагогическая психиатрия. – М., 2003.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: УЛЬЕНКОВА УЛЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА**

Сенаева Мария Семеновна, СПЕЦ-1501z

Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета с 1999 года. доктор психологических наук, председатель диссертационного совета по психолого-педагогическим наукам.

У. В. Ульянова известный в нашей стране и за рубежом специалист в области психологического изучения и разработки технологии психолого-педагогической помощи детям с трудностями в психическом развитии и учении, она внесла своими исследованиями крупный вклад в психологическую науку и практику, активно участвуя в разра-

ботке научных проблем коррекционной и педагогической психологии.

Ульянова Ульяна Васильевна (р. 23.09.1929 в с. Салганы, Горьковской области) окончила с красным дипломом дошкольное отделение педагогического факультета Горьковского педагогического института им. М. Горького в 1951 году; работала преподавателем педагогики, психологии, частных методик с 1954 года. Кандидатская диссертация «Развитие дедуктивного умозаключающего мышления у детей» (1954). С 1955 по 1959 гг. являлась старшим преподавателем и заведующий кафедрой педагогики и психологии Тобольского государственного педагогического института; с 1959 г. работала в Нижегородском государственном педагогическом университете. На протяжении 17 лет заведовала психологическими кафедрами: 1981-1988 гг. – кафедрой общей психологии; 1988-1999 гг. – кафедрой детской психологии. Докторская диссертация «Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними» (1984). Опубликовано более 200 научных и научно-методических работ. Обладатель гранта Минобразования России. Член научно-методического совета Министерства общего и профессионального образования РФ. Читала курсы: «Детская психология», «Возрастная и педагогическая психология», «Специальная психология», «Психология человека», «Детская практическая психология», «Психодиагностика», «Психотерапия» и др. Была награждена медалями «Ветеран труда», «50 лет победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.». Была награждена знаком «Отличник народного просвещения».

Ульянова Ульяна Васильевна – высокопрофессиональный специалист, один из крупных психологов страны, широко известный в кругах научной общественности своими трудами в таких приоритетных областях коррекционной и педагогической психологии. Творческие интересы связаны с проблематикой психологического изучения и разработки технологии психолого-педагогической помощи детям с трудностями в психическом развитии и учении. Ульяна Васильевна широко известна среди психологов как создатель оригинальной научной концепции изучения, обучения и воспитания детей с ЗПР в комплексе «дошкольное учреждение–школа». Среди специалистов особой популярностью пользуется ее книга «Шестилетние дети с задержкой психического развития» (М.: Педагогика, 1990). Ею создано научное направление по оказанию психологической помощи детям с ЗПР. Ульяна Васильевна – член УМО при Министерстве образования и науки РФ по специальной психологии.

Впервые в детской психологии она разработала теоретические и экспериментальные подходы к решению проблемы психологической

диагностики и психолого-педагогической коррекции развития дошкольников с ЗПР. Она не только предложила конкретные психологические методики, позволяющие диагностировать индивидуально-типические особенности формирования общей способности к обучению у детей, но и теоретически обосновала содержание и методы разработанной ею конкретной программы коррекционно-развивающей работы с ними в условиях диагностическо-коррекционных групп детского сада. У.В. Ульенкова вместе с учениками разрабатывала принципиально новые учебные планы, программы, курсы и практикумы, ориентированные на подготовку специалистов для работы с этой категорией детей в массовых образовательных учреждениях.

Ульенкова Ульяна Васильевна являлась председателем диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций при НГПУ по педагогической и специальной психологии; член учебно-методического совета по специальной психологии при Министерстве образования РФ. Руководила исследованиями аспирантов и докторантов по проблемам специфических особенностей детей и подростков с задержкой психического развития (ЗПР) и возможностей компенсации их дефектов в специально созданных психолого-педагогических условиях. Все проводимые под руководством У.В. Ульенковой научные исследования и разработки, наряду с высоким теоретическим уровнем, характеризуются и ярко выраженной практической направленностью, подтверждением чего является существенный коррекционный эффект от внедрения их результатов.

В диссертационном совете по педагогической и коррекционной психологии под руководством У. В. Ульенковой с 1991 г. было защищено более 170 кандидатских и 5 докторских диссертаций, посвященных вопросам изучения актуальных психологических проблем лиц с отклоняющимся развитием; разработке новых учебных и исследовательских программ; организации инновационной коррекционной работы с разнообразными категориями лиц с отклонениями в развитии.

У. В. Ульенкова обосновала и концептуализировала новое направление психологических исследований – изучения, обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. В русле основного и разрабатываемого направления она сформулировала и развила целый ряд оригинальных психологических положений, направленных на инновационные технологические поиски организации ведущей для детского возраста деятельности, на преодоление дефектов у детей не только гностического, но и личностного характера, получивших широкое признание научного сообщества.

Интенсивное развитие указанных концепций в трудах

У. В. Ульянковой и ее учеников характеризуется единством методологических оснований и теоретических подходов, четкой организационной и институциональной оформленностью, что объективно свидетельствует о сложившейся оригинальной научной школе, основанной и возглавляемой Ульяной Васильевной. Научные труды У. В. Ульянковой широко цитируются в научной литературе, а предложенная научно обоснованная система диагностической и коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста с трудностями в развитии является самой цитируемой в области коррекционной психологии.

У. В. Ульянова оказывала большую учебно-методическую помощь в организации профессионального образования психологов, возглавляет научно-практический семинар «Специальная педагогика и коррекционная психология», предназначенный для школьных психологов, учителей начальной и основной школы, для преподавателей средних и высших профессиональных учреждений нижегородской области.

У. В. Ульянова – автор более 200 научных трудов. Она – автор фундаментальных монографий «Индивидуально-типические особенности сферы субъективной активности в учебной деятельности 6-летних детей» (1984); «Шестилетние дети с задержкой психического развития» (1990); «Дети с задержкой психического развития» (1994). Наряду с этим, им опубликован и ряд глав в коллективных монографиях.

У. В. Ульянова – автор и научный редактор базовых учебников по психологии – «Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии» (Гриф УМО МО РФ). Под научной редакцией У. В. Ульянковой опубликовано более 50 сборников научных трудов международного, российского и регионального уровней.

Удачное сочетание научно-исследовательской, преподавательской и организационно-методической сторон деятельности сделали ее имя известным среди коллег в нашей стране и за рубежом. Яркий педагогический талант Ульяны Васильевны, ее безграничная преданность любимому делу, редкостное трудолюбие снискали любовь и уважение не только преподавательского и студенческого коллектива НГПУ, но и коллег из Саранска, Чебоксар, Рязани, Кирова, Арзамаса. Все мы учимся у этого замечательного человека тому, как сочетать теоретическую глубину и практическую значимость лекционного материала с четкостью и богатой эмоциональностью изложения. Всеми своими силами и возможностями, с присущей ей энергией и убежденностью Ульяна Васильевна способствовала постоянному профессиональному росту психологов-практиков, систематически публикует

научные статьи в рецензируемых психологических журналах «Вопросы психологии», «Дефектология», «Дошкольное воспитание», «Народное образование». У. В. Ульяenkova постоянно выступает на международных научно-практических конференциях на актуальные темы коррекционной психологии.

Научная и педагогическая деятельность У. В. Ульяenkовой получила высокую оценку не только в кругах научной общественности, но и на уровне государственных организаций. Ульяна Васильевна – Заслуженный деятель науки Российской Федерации.

#### *Публикации*

*Книги:* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 176 с.

*Статьи:* Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2001. № 1. С. 26-33.

*Научные исследования:* Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству.

#### **Список используемой литературы**

1. Малофеев Н. Н. Изменение специальной школы – неизбежный всемирный процесс // Нижегородское образование. – 2010. – № 3.
2. Семенова Л. Э., Гнидина Е. Ю. Слово об Учителе // Психолог в детском саду. – 2010. – № 3.
3. Ульяenkova У. В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР // Нижегородское образование. – 2010. – № 3.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: У. В. УЛЬЕНКОВА**

Банная Анастасия Витальевна, СП-1601

Ульяна Васильевна Ульяenkova известный в нашей стране и за рубежом специалист в области психологического изучения и разработки технологии психолого-педагогической помощи детям с трудностями в психическом развитии и учении, она внесла своими исследованиями крупный вклад в психологическую науку и практику, активно участвуя в разработке научных проблем коррекционной и педагогической психологии.

Путь У. В. Ульянковой в психолого-педагогическую науку, начался в 1947 г., когда она пришла учиться в педагогический институт (тогда – Горьковский государственный педагогический институт имени Максима Горького, ныне – Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина). Практически сразу она заинтересовалась экспериментальной работой и изучением детской психики, что и определили всю дальнейшую жизнь У. В. Ульянковой, ее профессиональную деятельность.

Первые исследования У. В. Ульянковой были посвящены познавательной деятельности детей дошкольного возраста, особенностям их мышления, а первым серьезным итогом стала кандидатская диссертация на тему «Развитие дедуктивного умозаключающего мышления у детей», защищенная в 1954 г. Ульяне Васильевне тогда было всего 23 года.

Позднее появились и другие исследования У. В. Ульянковой, касающиеся развития у дошкольников мыслительных операций (обобщение, конкретизация, классификация, сравнение) и качеств ума, среди которых особое внимание уделялось самостоятельности мышления. Именно от изучения мышления У. В. Ульянкова постепенно перешла к проблеме общей обучаемости (общей способности к учению) дошкольников, а от нее – к дизонтогенезу, а именно – задержке психического развития (ЗПР) и причин ее возникновения на этапах раннего развития.

Будучи детским психологом У. В. Ульянкова поставила вопрос о необходимости, во-первых, оказания как можно более ранней коррекционной помощи детям с ЗПР, еще до школы, т. е. в дошкольном возрасте, а как специальный психолог – доказывала теоретическую и практическую значимость четкого разграничения ЗПР как одного из видов дизонтогенеза от педагогической запущенности дошкольников, поскольку их пониженная обучаемость имеет разные причины и разные потенциальные возможности обратимости.

На протяжении многих лет на базе педагогического института и ряда экспериментальных площадок, начиная с 1971 г., Ульяна Васильевна разрабатывала теоретические и методические подходы к решению проблемы психологической диагностики и психолого-педагогической коррекции развития дошкольников с ЗПР, реализацию которых вместе со своими единомышленниками – коллегами и учениками – она осуществляла в созданных по ее инициативе диагностико-коррекционных группах специализированных детских садах. Параллельно под руководством У. В. Ульянковой велась подготовка психолого-педагогических кадров для работы с детьми с ЗПР.

Апробированная У. В. Ульянковой на базе экспериментальных площадок научно-организационная модель оказания помощи детям с

ЗПР показала свою эффективность, вызвав большой общественный резонанс и интерес у многих ученых и практиков. Одним из первых итогов научно-практической деятельности У. В. Ульянковой в этом направлении стала защита ее докторской диссертации «Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними», которую она успешно защитила в 1984 г. в НИИ дефектологии АПН СССР, став первым доктором психологии на нижегородской земле.

Масштаб, значимость и результативность проводимой У. В. Ульянковой работы, приверженность ее идеям многих учеников из разных регионов России позволили постепенно сложиться ее научной школе.

С открытием аспирантуры (1986), а позднее и докторантуры (2002), сфера научного интереса У. В. Ульянковой и ее учеников постепенно вышла за пределы дошкольного возраста и распространилась на младший школьный и подростковый возраст. Кроме того, исследования школы У. В. Ульянковой перешли от изучения проблем гностических к проблемам личностного характера детей с ЗПР и другими видами дизонтогенеза (умственная отсталость, нарушения зрения и др.). Под руководством У. В. Ульянковой свыше 50 ее учеников защитили кандидатские диссертации, 8 получили ученую степень доктора психологических наук.

В своих последних работах Ульяна Васильевна неоднократно обращалась к анализу весьма актуальной на сегодняшний день проблемы готовности системы общего образования к инклюзивному психолого-педагогическому обслуживанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и, в первую очередь, тех из них, у кого диагноз ЗПР. При этом, говоря о перспективах инклюзивной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ У. В. Ульянова подчеркивала: «Ребенку, как субъекту развития нужен единый психологический диагноз, который бы учитывал комплексный характер его отставания в развитии, и прежде всего – отставание в появлении качественных возрастных новообразований, в становлении ведущей для его возраста деятельности, в субъектном. Только такой подход может обеспечить реальную помощь, научить, как отмечала Ульяна Васильевна, «жить среди людей, считаться с ними, трудиться для них».

### **Список используемой литературы**

1. История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2016. – № 5. – С. 190-195.

2. К юбилею У. В. Ульянковой // Вопросы психологии. – 2004. – № 46. – С. 150-151.

3. Славина И. Стоя на плечах великанов // Нижегородская правда. – 2009, 6 ноября. – № 123.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Д. В. ФЕЛЬДБЕРГ

Парфенова Александра Михайловна, Пашенкова Мария Вадимовна, ЛГП-1602

*Давид Владимирович Фельдберг*, родился 20 октября 1873 года в городе Старокопонино, умер в 1942 году в городе Ленинград – советский, российский логопед и сурдопедагог, один из основателей высшего дефектологического образования в России.

### *Биография*

Родился в семье ремесленника. Окончил гимназию в Одессе, затем – медицинский факультет Киевского университета. После окончания Киевского университета продолжил образование на физико-математическом факультете Петербургского университета. В 1899 г. защитил диссертацию на степень доктора медицины. Затем в течение двух лет ознакомился с европейскими учреждениями, занимающимися коррекцией слуха и речи у детей; посетил клиники многих известных учёных в этой области, в частности, логопедическую клинику профессора *А. Гузмана*. В 1905-1915 гг. был директором Коммерческого училища, преподавателем гигиены. В 1908 г. избран профессором на кафедру логопедии Психоневрологического института. В годы первой мировой войны был призван на военную службу, где часто выступал в качестве лектора по вопросам организации детского здравоохранения, социальной гигиены и логопедии.

В 1918 году в Дошкольном педагогическом институте при его участии была организована кафедра логопедии и сурдопедагогики. 20 октября того же года Д. В. Фельдберга избрали деканом факультета дефектологии. На факультете организовал кафедру сурдопедагогики и возглавил кафедру логопедии. В 1921 году факультет дефектологии был переведён в Петроградский педагогический институт социального воспитания нормального и дефективного ребенка; позднее этот институт был переименован в Институт педологии и дефектологии, вошедший в 1925 году в Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена.

В 1918 году в системе Наркомпроса Д. В. Фельдберг организовал Отофонический институт. Участвовал в международных конгресс-



сах: по логопедии (Вена, 1924), по сурдопедагогике (Лондон, 1925). Умер в 1942 г. в Ленинграде.

*Научная деятельность и вклад в дефектологию*

Является одним из основателей высшего дефектологического образования в России. Организованный им Ортофонический институт был единственным в Европе учреждением, решавшим задачи:

1) научно-экспериментальной разработки проблем психофизиологии речи, акустики, фонетики, фонографии и музыкальности;

2) разработки методов развития и усовершенствования слуха, речевой функции, музыкальных способностей;

3) лечения и исправления болезней и недостатков слуха, голоса и речи, как-то: глухота, тугоухость, косноязычие, заикание, афазия, амузыкальность.

При институте существовали специальные лаборатории: акустическая, фонетическая, фонографическая, этнографии речи; амбулатория и клиника на сто человек; специальные школы для детей с болезнями слуха и речи; курсы для подготовки специального лечебно-воспитательного персонала для соответствующих учреждений. В 1924 г. в интернате при Ортофоническом институте содержалось 200 детей с патологией слуха, речи, зрения и интеллекта. Амбулаторно принимались 750 человек в месяц для первичного и повторного обследований, консультаций, рекомендаций, лечения и коррекционно-педагогического воздействия.

В Ортофоническом институте под его руководством проводилась работа по лечению, обучению и воспитанию детей с нарушениями речи и слуха – дифференцированно с глухими, слабослышащими с умственной отсталостью, алаликами. Изучались методы использования остатков слуха, влияние этиологии глухоты на восстановление и развитие слуха, особенности применения электроакустической аппаратуры.

Особенности лечения и обучения детей с недостатками слуха и речи показаны в документальном фильме «Рождённый вновь» (1934). Организация Ортофонического Института была первой наиболее серьёзной попыткой наладить дело обучения, воспитания и лечения детей с различными патологиями не только в нашей стране, но и в Европе.

По его инициативе в Ленинграде были созданы классы для входящих глухих детей, логопедические пункты при школах для детей с лёгкими расстройствами речи, а при поликлиниках – для детей с более серьёзными речевыми нарушениями. Под его руководством разрабатывались новые средства и методы дифференцированного обучения глухих, позднооглохших, слабослышащих детей, а также детей с различными нарушениями речи.

Д. В. Фельдберг обращал большое внимание на остаточный слух у глухих детей. Изучавшиеся в Отофонетическом институте сурдопедагогические проблемы (влияние этиологии глухонемой на развитие и восстановление слуха, методы использования остатков слуха и др.) нашли отражение в сборнике трудов института *«Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей»* (1936 год). В Отофонетическом институте были предприняты попытки широкого использования техники.

Плодотворная научная и практическая деятельность Отофонетического института приносила ему широкую известность не только в нашей стране, но и за ее пределами. Часто посещали институт и знакомились с его достижениями делегации иностранных ученых и педагогов.

#### *Избранные труды*

Фельдберг Д. В. К патолого-анатомическим изменениями кожи у детей при кори и скарлатине: дис. ... д-ра мед. – СПб.: тип. В. Киришаума, 1905. – 120 с.

Фельдберг Д. В. Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей. – М., 1936.

Фельдберг Д. В. Программы по сурдопедагогике и логопедии (для дефектологического отделения педтехникума). – М.; Л., 1931.

Шокина А. В., Ноткин Г. С., Сахаров А. А., Блескина М. П. Таблицы речевой артикуляции: (Нагляд. метод. учеб. пособие для спец. публичной речи и певцов) / под ред. Д. В. Фельдберга. – Л.: Ленингр. науч.-практ. ин-т по бол. уха, носа, горла и речи, 1934. – 6 с.

#### **Список используемой литературы**

1. Басова А. Г., Анохина М. С. Давид Владимирович Фельдберг // Дефектология. – 1974. – № 6. – С. 85.

2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 502.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ХВАТЦЕВ МИХАИЛ ЕФИМОВИЧ**

Калашникова Ксения Алексеевна, ЛГП-1601; Федоровских Полина Сергеевна, ЛГП-1602

Хватцев Михаил Ефимович (28.12.1883 г., Дотнува, ныне Литва, – 11.01.1977 г., Ленинград), дефектолог, один из основоположников логопедии в СССР, доктор педагогических наук (1965 г.), профессор

(1954 г.). Окончил Петербургский учительский институт (1908 г.) и историко-филологическое отделение Петербургского университета (1918 г.). Педагогическую деятельность начал в 1903 г., в 1935-1964 гг. заведующий кафедрой сурдопедагогики и логопедии Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. Труды по логопедии и сурдопедагогике, главным образом по обучению глухих детей произношению. Автор первых учебных пособий по логопедии для студентов.

М. Е. Хватцев родился в 1883 году в местечке Дотнуво (ныне Кедайнский район, Литва) в семье железнодорожника. После окончания сельской школы поступил в учительскую семинарию, которую заканчивает первым учеником. В 1903 г. назначается учителем одного из начальных училищ. В 1908 году оканчивает Петербургский учительский институт. Затем трёхгодичные педагогические курсы выразительного чтения. В 1918 году заканчивает историко-филологический факультет Петроградского университета. Работает методистом и инструктором в сети народного образования.

Начал свою научную деятельность в 1926 г, когда начал работать логопедом в школе для умственно отсталых детей. Уже в 1930 г. вышла первая написанная им книга – «Дефекты речи». Далее – «Логопедия», выдержавшая пять изданий и до настоящего времени являющаяся наиболее полным и всеобъемлющим руководством в области речевой патологии.

Начиная с 1934 г. его жизнь и деятельность была неразрывно связана с дефектологическим факультетом ЛГПИ им. А. И. Герцена, где он в течение трех десятилетий вел активную педагогическую и научную работу: читал лекционные курсы по логопедии, а также по психологии глухих и методике обучения глухих произношению, одновременно формируя содержание этих курсов.

В 1935 году Михаил Ефимович поступает на работу в Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. В этом университете он ведёт активную научную и организаторскую работу. Многие годы заведует кафедрой сурдопедагогики и логопедии. В 1949 году по его инициативе в Ленинграде были открыты первые логопедические пункты в общеобразовательных школах. Михаилом Ефимовичем было создано методическое объединение учителей-логопедов, которым он руководил много лет. В 50-х гг. логопедических пунктов было не более шести на весь Ленинград. Благодаря целенаправленной работе Михаила Ефимовича и его единомышленников в 80-х гг. уже в каждом районе было открыто более 10-и школьных логопедических пунктов.

Михаил Ефимович всегда проявлял особую заботу о созданном им методическом объединении ленинградских школьных логопедов, которым он бессменно руководил в течение нескольких десятилетий, будучи заведующим кафедрой сурдопедагогики. В 1964 г. защищает диссертацию на степень доктора педагогических наук в форме учебного пособия: Хватцев М. Е. «Логопедия. Пособие для студентов педагогических институтов и учителей специальных школ». Эта книга стала первым в России научно обоснованным учебником по логопедии и классической работой в области отечественной логопедии. Названный учебник выдержал много изданий и до сих пор популярен среди логопедов России.

Михаил Ефимович впервые все причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, особо подчёркивая их тесное взаимодействие. Он также выделил органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины. К органическим причинам были отнесены недоразвитие и поражение мозга, во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи. Михаилом Ефимовичем были выделены органические центральные (поражения мозга) и органические периферические причины (поражения органов слуха, расщепления нёба и другие морфологические изменения речевого аппарата). Функциональные причины он объяснил учением И. П. Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе. Он подчёркивал взаимодействие органических и функциональных, центральных и периферических причин. К психоневрологическим причинам он относил умственную отсталость, нарушения памяти, внимания и другие расстройства психических функций. Важную роль Михаил Ефимович отводил социально-психологическим причинам, понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающей среды. Им впервые было обосновано понимание причин возникновения речевых нарушений на основе диалектического подхода к оценке причинно-следственных связей в патологии речи.

Михаил Ефимович разрабатывал классификацию речевых нарушений. Много сделал для создания системы коррекции нарушений звукопроизношения. Создал целый ряд фундаментальных работ в области логопедии. Автор более 70-ти научных трудов по логопедии и сурдопедагогике, которые адресованы не только логопедам, но и учителям массовых школ, воспитателям дошкольных учреждений и родителям и даже самим логопатам (подросткам и взрослым). Создатель фильма «Артикуляции звуков русского языка» предназначенного для

обучения глухих детей произношению.

Михаил Ефимович обладал прекрасными человеческими качествами. Он был большим гуманистом и в своем общении с людьми, всегда был одинаково уважителен и доброжелателен ко всем – будь то студент, сотрудник или любой обратившийся к нему за помощью незнакомый человек. Консультации он всегда проводил безвозмездно и консультировал, как правило, в официальной обстановке, в присутствии студентов или сотрудников.

Михаил Ефимович Хватцев был истинным патриотом; он всегда проявлял большую заботу о том, чтобы отечественная логопедия достойным образом была представлена и за рубежом. Он был одним из первых разработчиков теоретических основ логопедии, создателем системы преодоления нарушений звукопроизношения, автором первого учебника по логопедии, организатором обучения логопедов в СССР.

Правительство высоко оценило научно-педагогическую и общественную деятельность профессора М. Е. Хватцева: он был награжден орденом Трудового Красного Знамени и многими медалями, а также значком «Отличник народного образования».

Труды, изданные Михаилом Ефимовичем Хватцевым:

1. Логопедия: уч. для пед. институтов. М., 1937.
2. Как самому избавиться от картавости: Руководство для подростков и взрослых. М., 1954.
3. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. М., 1957.
4. Недостатки речи у школьников. М., 1958.
5. Логопедия: Учебник для вузов. М., 1998.

#### **Список используемой литературы**

1. М. Е. Хватцев. (К 90-летию со дня рождения) // Дефектология. – 1974. – № 2; М. Е. Хватцев. (К 100-летию со дня рождения). – 1984. – № 1.
2. <http://dates.gnpbu.ru/3-8/Hvatcev/hvatcev.html>.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: М. Е. ХВАТЦЕВ**

Коренева Юлия Владимировна, ЛОГ-1501

Развитие современной логопедии основано на трудах выдающихся отечественных ученых XIX и начала XX века (И. А. Сикорского, М. В. Богданова-Березовского, М. И. Аствацатурова, Г. Д. Неткаче-

ва, С. М. Доброгаева, В. А. Гиляровского, Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, Н. Н. Трауготт, Ф. А. Рау, Н. А. Власовой, О. В. Правдиной, Ю. А. Флоренской, С. С. Ляпидевского, В. В. Оппель, Э. С. Бейн, М. Ф. Брунс, Г. А. Каше и многих др.), а также зарубежных авторов (Р. Беккер, К.-П. Беккера, М. Совака, М. Зеемана, А. Митринович-Моджиевска, Х. Мержеевска и др.).

Бесценный педагогический опытом является научная и практическая работа известного отечественного логопеда Михаила Ефремовича Хватцева.

Он родился в 1883 году в Литве, в семье железнодорожника. После окончания сельской школы поступил в учительскую семинарию, в 1903 г. начал работать учителем одного из начальных училищ. В 1908 году оканчивает Петербургский учительский институт. В 1918 году заканчивает историко-филологический факультет Петроградского университета. Работает методистом и инструктором в сети народного образования. С 1926 года начинает работать логопедом в школе для умственно отсталых детей. А в 30-е годы связывает себя с ныне РГПИ им. А. И. Герцена

Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена (РГПИ им. А. И. Герцена) являлся основной площадкой для исследовательской и научной работы в 30 годы 20 века.

Так, в 1932–1935 в институте работала кафедра физиологии, патофизиологии речи, логотерапии и логопедии, которая впоследствии разделилась на два направления: лечебное и педагогическое.

В момент разделения кафедр в 1935 году, институт был приглашен научный сотрудник М.Е. Хватцев на должность доцента, а в 1936 г. он уже возглавлял кафедру сурдопедагогики и логопедии.

Михаил Ефремович уделял большое внимание укреплению преподавательского состава кафедры, например, были приглашены М. Е. Гейльман, В. К. Орфинская, М. Л. Шкловский. Работа продвигалась быстро и эффективно.

Но Вторая мировая война на некоторое время приостановила научную работу педагогического института, а в частности кафедры сурдопедагогики и логопедии, но сразу после снятия блокады и успехов наших войск на Ленинградском фронте, еще до окончания Великой Отечественной войны, началось активное восстановление научно-педагогической деятельности дефектологического факультета и кафедры. Создавались новые методические и наглядные пособия, преподаватели вновь начали писать научные статьи, а также были составлены новые программы по всем дисциплинам учебного плана. Так, М. Е. Хватцев впервые в России разработал вузовские учебные планы

и программы по подготовке логопедов и дефектологов.

В 1947-1948 гг. кафедра вновь разделена на две самостоятельные кафедры: сурдопедагогики и тифлопедагогики. Заведующим кафедрой сурдопедагогики назначен М. Е. Хватцев.

Под его руководством были реализованы программы взаимодействия со специальными школами, укреплены отношения с профессионалами в сфере специальной педагогики и медицины, такими как доцент М. А. Томилова, ассистент З. М. Ежова, сурдопедагог И. Н. Борисова, врач-отоларинголог Ю. Б. Эпштейн, преподаватель-методист Б. Н. Мельников, преподаватель Л. С. Двоглазова (Волкова), ассистенты О. Н. Поляхина и О. М. Потапова. Эти инновации способствовали улучшению качества учебного процесса и активизации научной работы на кафедре, а также привлечению внимания к теме специального образования.

Также Михаил Ефремович Хватцев уделял внимание обогащению практической базы, он считал, что практического применения теории на практике один из важнейших профессиональных навыков.

Так, за десять лет, в период 50-60 годов, он добился увеличения логопедических пунктов по городу Ленинграду, результат получился значительный, количество возросло в несколько раз от 6 до 26 пунктов. А к 1980 году, в каждом районе города насчитывалось около 10 логопедических пунктов.

В настоящее время действует инновационный «Совет логопедов», возродилась работа «Школы молодого логопеда». Благодаря инициативе опытных педагогов И. Г. Шмелевой, Л. Я. Гадасиной был организован многоэтапный проект, посвященный 50-летию со дня основания профессором Хватцевым логопедических пунктов в Ленинграде. Этот проект активно поддержала кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики СПб АППО Н. Н. Яковлева. Проведена значительная работа по обобщению и распространению опыта работы школьных логопедических пунктов, специальных школ и логопедической службы города Санкт-Петербурга. Подводя некоторые итоги 65-летней работы, педагоги и ученые пришли к выводу, что в практике обучения детей в школах и вузах необходимо объединение усилий самого обучающегося, его родителей и педагогов образовательного учреждения. А это одно из основных положений Михаила Ефимовича Хватцева, чье научное наследие может стать опорой при решении актуальных современных проблем.

Михаил Ефимович был заинтересован в активной жизненной позиции логопедов и дефектологов, в их профессиональном росте и любви к делу. Но он не только требовал постоянного совершенства-

ния профессионального мастерства от каждого члена своей кафедры, но и сам совершенствовался, используя в своей работе лучшие достижения мировой и отечественной педагогической науки. Основным научным интересом дефектолога были: логопедия и сурдопедагогика, он занимался обучением глухих детей произношению, писал научные труды для студентов высших учебных заведений. изучал нарушения звукопроизношения, заикание, работал с иностранными источниками и до конца жизни практиковался в профессиональной сфере.

### **Список используемой литературы**

1. Хватцев М. Е. Логопедия: Книга для высших педагогических учебных заведений. – М.: Владос, 2010. – 139 с.
2. Юбилейный сборник исторических и учебно-методических материалов в области специального образования: учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. заведений / под общ. редакцией Ю. А. Русиновой. – СПб.: Владос, 2014. – 131 с.
3. Возьмемся за руки, друзья!: сборник учебно-методических материалов общего и специального образования / под общ. редакцией Ю. А. Русиновой. – СПб.: Владос, 2013. – 90 с.

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: С. Н. ШАХОВСКАЯ**

Коновалова Дарья Алексеевна, Ощепкова Лана Николаевна, ЛГП-1601, Чучина Татьяна Игоревна, ЛГП-1602

Светлана Николаевна Шаховская родилась 2 августа 1935 года.

Она окончила дефектологический факультет МГПИ им. В. И. Ленина по специальности русский язык и литература, логопедия с отличием. С тех пор логопедия стала неотъемлемой частью жизни Светланы Николаевны. Первой ступенью её профессиональной карьеры стала должность логопеда во вспомогательной школе. Затем она работала старшим логопедом городской клинической больницы № 9 им. Ф. Э. Дзержинского, а также логопедом медико-педагогической консультации Научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО).

С 1960 года работает на кафедре логопедии Московского Государственного Педагогического Института им. В. И. Ленина. Сначала ассистентом, а после защиты в 1964 году кандидатской диссертации, которая была посвящена логопедической работе по формированию грамматического строя речи с моторной алалией, она стала доцентом



кафедры, затем в 1995 году профессором. Также Светлана Николаевна была заместителем декана дефектологического факультета, этот пост она занимала с 1971 года по 2009 год. В настоящее время Шаховская С. Н. продолжает свою научную деятельность будучи профессором кафедры логопедии.

Профессор Шаховская является преподавателем и учёным высшей квалификации, она подготовила к защите 47 кандидатов наук, в числе которых были специалисты из Болгарии, Белоруссии, Кубы, Польши, Узбекистана. Также она активно развивает научную школу, связанную с поиском путей совершенствования теории и практики логопедии, с повышением качества подготовки дефектологических кадров. С. Н. Шаховская разрабатывает и редактирует множество методических материалов в помощь практическим логопедам и вузовским преподавателям. За её плечами огромный опыт написания научных и научно-методических работ, которых насчитывается около 250, в том числе и на иностранных языках (английском, венгерском, китайском, польском, узбекском).

Первые обобщения по проблемам теории и практики зарубежной логопедии принадлежат Светлане Николаевне. Она является соавтором фундаментального учебника «Логопедия» под редакцией Ларисы Степановны Волковой, «Хрестоматия по логопедии», «Практиума по дошкольной логопедии», «Практиума по детской логопедии», монографического пособия «Расстройства речи у детей и подростков», монографического сборника научных трудов «Психолингвистика и современная логопедия», пятитомного сборника «Методическое наследие в логопедии», практикумов по дошкольной логопедии, детской логопедии. Светлана Николаевна – блестящий лектор, она неоднократно выступает с лекциями и докладами во многих городах России и за рубежом. В течение ряда лет была заместителем председателя научно-методического совета по дефектологии МП СССР, членом Республиканской медико-педагогической комиссии, научным консультантом. В 1998 году Светлана Николаевна получила звание лауреата Премии правительства Российской Федерации в области образования за создание комплекта учебников и учебных пособий по курсу «Логопедия» для высших учебных заведений.

Научная деятельность профессора С. Н. Шаховской связана с методологическими и прикладными проблемами современной логопедии. В её трудах и трудах её учеников отражено изучение семантических и грамматических аспектов формирования языковой способности средствами обучения речевому этикету. Исследованиями инновационного характера выявлены вариативно выраженное недоразвитие музы-

кально-ритмических способностей у детей с алалией, общие и специфические особенности их фонематического восприятия, двигательной сферы. Особое место занимают вопросы изучения и дифференциальной диагностики неговорящих детей: индивидуально-личностные особенности дошкольников с первым уровнем речевого развития, их потенциальные речевые возможности, ранжированы технологии стимуляции речевого развития таких детей с учётом личностно-ориентированного воздействия при формировании лексико-грамматической стороны речи.

### **Список используемой литературы**

1. Логопедия сегодня. – 2010. – № 3. – С. 2.
2. Преподаватели Московского педагогического государственного университета [Электронный ресурс] // МПГУ. – Режим доступа: <http://mpgu.su/staff/shahovskaya-svetlana-nikolaevna> (дата обращения: 13.11.2018).

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ШИПИЦЫНА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА**

Мельникова Алёна Алексеевна, СП-1601

Ректор Института специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка имени Рауля Валленберга, академик Российской академии менеджмента в образовании, Международной кадровой академии ЮНЕСКО, Нью-Йоркской академии наук, доктор биологических наук, профессор.

Родилась 1 марта 1947 г.

После окончания в 1970 г. ЛГУ им. А. А. Жданова по кафедре физиологии высшей нервной деятельности работала в НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР, где в 1974 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию.

С 1979 г. работала в НИИ детских инфекций МЗ СССР руководителем лаборатории функциональных методов диагностики и одновременно с этим на условиях почасовой оплаты в ЛГПИ им. А. И. Герцена, где читала курс лекций по анатомии, физиологии и патологии органов слуха и речи. В 1986 г. была избрана на должность заведующей кафедры анатомо-физиологических основ дефектологии ЛГПИ им. А. И. Герцена, а в 1989 г. – деканом факультета дефектологии. В 1987 г. защитила докторскую диссертацию, в 1989 г. ей присвоено ученое звание профессора.

Людмила Михайловна Шипицына является автором 450 публикаций, в том числе 40 монографий, 90 учебных и научно-методических пособий, изданных на различных языках мира. Подготовила 15 кандидатов и 2-х докторов наук.

Л. М. Шипицыной экспериментально разработаны принципы развития функциональной асимметрии мозга у детей, изучены нейрофизиологические механизмы формирования речевых и неречевых процессов, обучения детей чтению, структурно-функциональные особенности памяти и эмоциональных состояний у здоровых детей, а также у детей с тяжелыми нарушениями слуха, с задержкой психического развития, умственной отсталостью и девиантным поведением.

В последние 10 лет основные направления научно-педагогической деятельности Л. М. Шипицыной связаны с разработкой концептуальных и методических подходов в системе специального образования. Во многом это связано с созданием Л. М. Шипицыной негосударственного образовательного центра – Международного университета семьи и ребенка им. Рауля Валленберга, который включает школу для детей, нуждающихся в особых условиях обучения и развития, экспертно-консультативный, научно-исследовательский центр, педагогические мастерские, открытый университет для родителей, издательский комплекс, психолого-педагогический центр профилактики наркомании у детей и подростков, а также Институт специальной педагогики и психологии.

Институт специальной педагогики и психологии – основное структурное подразделение Университета, имеющее государственную лицензию на ведение образовательной деятельности в сфере высшего образования и свидетельство о государственной аккредитации МО РФ.

Институт специальной педагогики и психологии – первый в России негосударственный вуз, специализирующийся на подготовке кадров для системы специальных учреждений и социальных служб в образовании: специальных (коррекционных) образовательных учреждений, социально-реабилитационных центров, детских домов, приютов и др.

Востребованность в высококвалифицированных кадрах и научных исследованиях в этой области особо возросла в связи с коренными изменениями в государственной политике по поддержке детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в институте обучаются более 2000 студентов из Санкт-Петербурга, Брянска, Выборга, Зеленограда, Калининграда, Москвы, Оренбурга, Петрозаводска, Северодвинска, Тюмени, Тольятти, Нового Уренгоя, Челябинска.

Широта контактов, открытость – важная черта в облике нового вуза. Под руководством профессора Л. М. Шипицыной Институт участвует в федеральных и международных научных программах.

Многие проводимые в институте научные исследования осуществляются по заказам Министерства образования РФ, Министерства труда и социальной защиты РФ, региональных органов образования и др. Институт успешно выполняет научные исследования в рамках Президентской программы «Дети России», федеральных целевых программ «Дети-инвалиды», «Дети-сироты», «Дети Чернобыля» и др.

Институт осуществляет международное сотрудничество с различными образовательными учреждениями

Бельгии, Великобритании, Германии, Дании, Нидерландов, США, Швеции, Финляндии и др. стран.

Благодаря этим связям студенты университета имеют возможность слушать лекции и знакомиться с учебными пособиями ведущих западных специалистов.

Институт разрабатывает и издает научно-методическую литературу и учебные пособия. Качество научной продукции вуза подтверждается постоянным спросом на нее в различных регионах России. Работы сотрудников института переведены на английский, голландский, немецкий языки и опубликованы за рубежом.

Кредо ректора Л. М. Шипицыной заключается в том, что с первых дней учебы студент – будущий педагог и психолог – работает с конкретным ребенком.

Отстаивая в науке принципы гуманного, бережного отношения к ребенку с проблемами развития, Л. М. Шипицына последовательно проводит их на практике. Институт решился на уникальный эксперимент: открыл группу для глухих студентов, которые получают специальность «Специальная психология». Учат их бесплатно, при том, что этой группе преподают лучшие профессора и доценты. В институте также учатся студенты с нарушениями зрения и другие инвалиды.

Институт специальной педагогики и психологии не ставит своей целью подменять государственное образование, но направленно помогает стране в подготовке специалистов. К тому же ректор гордится, что благодаря новой форме обучения может поддержать в это трудное время бесценные педагогические кадры Петербурга – профессоров и доцентов. А свою нужность обществу институт уже доказал за эти годы: более 3000 выпускников успешно работают в разных уголках нашей страны.

Своим домом считают Институт профессора и преподаватели, объединенные в творческий работоспособный коллектив единомышленников. Особая атмосфера благожелательности, интеллигентности,

соревновательности научных идей царит в его стенах. И студенты, и преподаватели считают это заслугой своего ректора – масштабно мыслящего ученого, превосходного организатора науки, доброжелательно и заботливого человека.

За свою многогранную научно-педагогическую и организаторскую деятельность Л. М. Шипицына была удостоена Почетного звания «Заслуженный деятель науки Российской Федерации», награждена Государственными наградами: Орденом Дружбы, Орденом Почета, медалью «В память 300-летия Санкт-Петербурга», почетными грамотами Министерства образования и науки РФ, Орденами «За честь и благородство» Специального олимпийского комитета РФ, В. Вернадского «За заслуги в науке», дипломом Кембриджского университета о включении в число 2000 выдающихся людей XX века, Почетным знаком «Ректор года» (в 2004, 2005, 2009, 2010).

29 ноября Шипицына Людмила Михайловна ушла из жизни. Ее научный, научно-педагогический, методический вклад в развитие специального образования в России и за рубежом неоценим.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Ж. И. ШИФ**

Шибанова Екатерина Александровна, СДПП-1501

Жозефина Ильинична Шиф (1904-1978 г.) – ученый-психолог, дефектолог, профессор, доктор психологических наук – была одним из создателей особой области психологии – специальной психологии.

Свою плодотворную самостоятельную научную деятельность, начатую в Ленинграде в 1934 г., Ж. И. Шиф продолжила в Научно-исследовательском институте дефектологии. Работая в психологической лаборатории, она вскоре стала одним из ведущих сотрудников института. Свои усилия Ж. И. Шиф направляла на решение проблемы обучения и психического развития аномальных детей, уделяя особое внимание формированию речи и мышления у глухих и умственно отсталых школьников, а также общим вопросам специальной психологии.

В 1941-1942 г., находясь в эвакуации в г. Куйбышеве, Ж. И. Шиф заведовала Методическим кабинетом детских домов и вела активную деятельность по организации детских домов для детей, вывезенных из Ленинграда после первого прорыва блокады.

По возвращении в Москву она участвовала в работе госпиталя черепно-мозговых ранений (руководитель Н. Н. Бурденко).

В своей научной деятельности Жозефина Ильинична Шиф соче-

тала два подхода к изучению аномальных детей – педагогический и психологический, что делало ее теоретические исследования актуальными для практического обучения.

Ж. И. Шиф опубликовала свыше 80 работ по специальной психологии. Среди них следует особо отметить книгу «Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей» – фундаментальный вклад в сурдопсихологию. В то же время это исследование весьма значимо для психологической науки в целом, и, прежде всего, для разделов детской и педагогической психологии.

Много внимания Ж. И. Шиф уделила изучению таких вопросов, как развитие умственной деятельности глухих детей при усвоении ими грамматического строя языка, сенсорные предпосылки овладения речью, «аграмматизмы» глухих, их отношение к овладению словесной речью. Ею был установлен ряд, особенностей, отличающих мышление глухих детей: приближенный характер грамматического оформления речи, своеобразие обобщения ими чувственно воспринимаемых объектов, позднее достижение категориального уровня обобщения и др.

Ж. И. Шиф углубленно изучала динамику отношений между развитием мышления глухих и усвоением ими языка, определяла влияние обучения на изменение этих отношений в ходе развития детей, потенциальные возможности глухих учащихся.

Ж. И. Шиф является одним из основных авторов и редакторов вышедшей в 1971 г. «Психологии глухих детей».

Под непосредственным руководством Ж. И. Шиф и при ее участии на протяжении многих лет работала лаборатория олигофренопсихологии. В результате проведенных исследований был создан ряд широко известных в дефектологических кругах книг. К их числу относятся: «Умственное развитие учащихся вспомогательной школы» (1961), «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы» (1965), «Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе» (1972) и др.

Жозефина Ильинична Шиф – инициатор, автор и редактор двух выпусков «Программы семинара по психологии умственно отсталых детей», работая по которым повышают свою квалификацию учителя и воспитатели многих вспомогательных школ.

Исследования, выполненные Ж. И. Шиф и при ее непосредственном участии, заслужили высокую оценку, были отмечены премиями. Ее работы переведены на многие иностранные языки.

Советские дефектологи хорошо знают Жозефину Ильиничну Шиф не только как автора и редактора большого числа книг и статей, но и как прекрасного педагога. Ее лекции по психологии глухих и ум-

ственно отсталых детей неизменно пользовались большой популярностью среди студентов-дефектологов, учителей и воспитателей школ для глухих и вспомогательных школ, работников народного образования. Много раз Ж. И. Шиф с большим успехом выступала с основными докладами на отечественных и международных психологических и дефектологических съездах и конгрессах.

Жозефина Ильинична Шиф имеет много учеников – бывших аспирантов, значительная часть которых уже давно самостоятельно работает в различных республиках Советского Союза и в социалистических странах. Все они всегда с большой теплотой вспоминают годы совместной работы с Ж.И. Шиф.

Основные научные труды и публикации Ж. И. Шиф:

1. Развитие научных понятий у школьников [Текст] / Ж. И. Шиф. – Л.: Учпедгиз, 1935.

2. К психологии овладения простейшими семантико-грамматическими формами [Текст] / Ж. И. Шиф // Советская педагогика. – 1944. – № 10.

3. Психологический анализ «аграмматизма» глухонемого (речь и представление) [Текст] / Ж. И. Шиф // Учебно-воспитательная работа в специальных школах (для глухонемых и умственно отсталых детей). Вып. 1. – 1944.

4. О нарушениях сравнения при чтении (Опыт психологического анализа оптической алексии) [Текст] / Ж. И. Шиф // Психологические проблемы восстановления речи при черепно-мозговых ранениях / под ред. Л. В. Занкова // Известия АПН РСФСР. – 1945. – Вып. 2.

5. Восстановление речи в случае афазии с зеркальным чтением и письмом [Текст] / Ж. И. Шиф // Известия АПН РСФСР. – 1945. – Вып. 2.

6. Таблицы по русскому языку [Текст]: пособие для учителей школ глухих / Ж. И. Шиф, Б. Д. Корсунская, Н. С. Рождественский. – М.: Учпедгиз, 1947.

7. О нарушениях чтения при расстройствах узнавания букв [Текст] / Ж. И. Шиф // Расстройства речи при черепно-мозговых ранениях и ее восстановление / под ред. Л. В. Занкова // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 15.

8. Психологические особенности овладения словесной речью у глухонемого школьника [Текст] / Ж. И. Шиф, Д. М. Маянц // Книга для учителя школы глухих. – М., 1949.

9. Очерки психологии усвоения русского языка глухонемыми школьниками [Текст] / Ж. И. Шиф. – М.: Учпедгиз, 1954.

10. Сравнительное исследование простой и сложной реакции у глухонемых и слышащих школьников [Текст] / Ж. И. Шиф,

И. М. Соловьева // Развитие познавательной деятельности глухонемых детей. – М.: Учпедгиз, 1957.

11. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы [Текст] / под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1961. – 183 с.

12. Опыт отбора учащихся во вспомогательные школы [Текст] / под ред. Ж. И. Шиф и А. Н. Смирновой. – М., 1964.

13. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст]: монография / под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.

14. Школы для умственно отсталых детей за рубежом [Текст] / под ред. Т. А. Власовой и Ж. И. Шиф. – М., 1966.

15. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей [Текст] / Ж. И. Шиф // Академия педагогических наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 316 с.

16. Психология глухих детей [Текст] / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – 2-е изд., стереот. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с.: ил. – (Золотые страницы сурдопедагогики). – Доп. тит. л. изд. 1971 г. – Библиогр.: с. 460-494.

17. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе [Текст] / под ред. Ж. И. Шиф. – М., 1972.

### **Список используемой литературы**

1. Музей Института коррекционной педагогики [Электронный ресурс] // Институт коррекционной педагогики. – 2000-2018. – Режим доступа: <http://museum.ikprao.ru/peoples/shif-zhozefina-ilinichna/>.

2. Российская Еврейская Энциклопедия [Электронный ресурс] // Российская Еврейская Энциклопедия. – 2010. – Режим доступа: [https://www.rujen.ru/index.php/ШИФ\\_Жозефина\\_Ильинична](https://www.rujen.ru/index.php/ШИФ_Жозефина_Ильинична).

### **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Ж. И. ШИФ**

Пархоменко Алена Игоревна, СПЕЦ-1501

*Шиф Жозефина Ильинична* – ученый-психолог, дефектолог, профессор, доктор психологических наук – была одним из создателей особой области психологии – специальной психологии.

Склонность и стремление к исследовательской работе Жозефина Ильинична проявила сразу после окончания школьно-инструкторского отделения Ленинградского педагогического институ-



та имени А. И. Герцена, работая с большим увлечением учительницей в младших классах массовой школы. Окончив затем аспирантуру при Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена, Ж. И. Шиф под руководством выдающегося психолога – Л. С. Выготского провела исследование процессов формирования научных понятий у школьников, положенное в основу ее кандидатской диссертации.

Свою плодотворную самостоятельную научную деятельность, начатую в Ленинграде в 1934 г., Ж. И. Шиф продолжила в Научно-исследовательском институте дефектологии. Работая в психологической лаборатории, она вскоре стала одним из ведущих сотрудников института. Свои усилия Ж. И. Шиф направляла на решение проблемы обучения и психического развития аномальных детей, уделяя особое внимание формированию речи и мышления у глухих и умственно отсталых школьников, а также общим вопросам специальной психологии.

В 1941-1942 г., находясь в эвакуации в г. Куйбышеве, Ж. И. Шиф заведовала Методическим кабинетом детских домов и вела активную деятельность по организации детских домов для детей, вывезенных из Ленинграда после первого прорыва блокады.

По возвращении в Москву она участвовала в работе госпиталя черепно-мозговых ранений.

В своей научной деятельности Жозефина Ильинична сочетала два подхода к изучению аномальных детей – педагогический и психологический, что делало ее теоретические исследования актуальными для практического обучения.

Ж. И. Шиф опубликовала свыше 80 работ по специальной психологии. Среди них следует особо отметить книгу «Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей» – фундаментальный вклад в сурдопсихологию. В то же время это исследование весьма значимо для психологической науки в целом, и прежде всего для таких ее разделов, как детская и педагогическая психология.

Много внимания Ж. И. Шиф уделила изучению таких вопросов, как развитие умственной деятельности глухих детей при усвоении ими грамматического строя языка, сенсорные предпосылки овладения речью, «аграмматизмы» глухих, их отношение к овладению словесной речью. Ею был установлен ряд, особенностей, отличающих мышление глухих детей: приближенный характер грамматического оформления речи, своеобразие обобщения ими чувственно воспринимаемых объектов, позднее достижение категориального уровня обобщения и др.

Ж. И. Шиф углубленно изучала динамику отношений между развитием мышления глухих и усвоением ими языка, определяла влияние обучения на изменение этих отношений в ходе развития детей,

потенциальные возможности глухих учащихся.

Ж. И. Шиф является одним из основных авторов и редакторов вышедшей в 1971 г. «Психологии глухих детей».

Под непосредственным руководством Ж. И. Шиф и при ее участии на протяжении многих лет работала лаборатория олигофренопсихологии. В результате проведенных исследований был создан ряд широко известных в дефектологических кругах книг. К их числу относятся: «Умственное развитие учащихся вспомогательной школы», «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы», «Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе» и др.

Шиф – инициатор, автор и редактор двух выпусков «Программы семинара по психологии умственно отсталых детей», работая по которым повышают свою квалификацию учителя и воспитатели многих вспомогательных школ.

Исследования, выполненные Ж. И. Шиф и при ее непосредственном участии, заслужили высокую оценку, были отмечены премиями. Ее работы переведены на многие иностранные языки.

Советские дефектологи хорошо знают Жозефину Ильиничну не только как автора и редактора большого числа книг и статей, но и как прекрасного педагога. Ее лекции по психологии глухих и умственно отсталых детей неизменно пользовались большой популярностью среди студентов-дефектологов, учителей и воспитателей школ для глухих и вспомогательных школ, работников народного образования. Много раз Ж. И. Шиф с большим успехом выступала с основными докладами на отечественных и международных психологических и дефектологических съездах и конгрессах.

Жозефина Ильинична Шиф имеет много учеников – бывших аспирантов, значительная часть которых уже давно самостоятельно работает в различных республиках Советского Союза и в социалистических странах. Все они всегда с большой теплотой вспоминают годы совместной работы с Ж. И. Шиф.

### **Список используемой литературы**

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
2. Воспоминания о Жозефине Ильиничне Шиф: сборник статей / сост. Т. Ф. Костина. – М.: ИПЦ «Планета», 2004. – 108 с.

## ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: ШТЕРН КЛАРА И УИЛЬЯМ

Гайнанова Надежда Ринатовна, ОЛИГ-1601

Уильям Льюис Штерн родился 29 апреля 1871 года в Берлине. Семья у него была довольно необычная, дедушка – известный философ – реформатор, а отец – владелец небольшого бизнеса.

В 1888 году Уильям поступает в Берлинский университет им. Фридриха-Вильгельма, а в 1893 году, закончив университет, защищает докторскую диссертацию на тему «Аналогии в народном мышлении». Штерн преподавал в университете Бреслау в 1897-1915 т. В этот период в 1903 году он предложил понятие «психотехника», создал концепцию IQ (коэффициента интеллекта). В 1906 году Уильям основал в Новом Бабельсберге недалеко от Берлина, Институт прикладной психологии (совместно со своим студентом Отто Липманом). В 1907 году им был основан «журнал прикладной психологии», в котором Штерн развивал концепцию психотехники. В 1907 году он стал профессором. С 1915 года Штерн – профессор философии, психологии и педагогики в Гамбургском университете, где и проработал до 1933 года. В 1919 году он основал в университете Психологическую лабораторию, а также издавал «Журнал по педагогической психологии и Экспериментальной педагогике». В этот период Уильям занимался также проблемами этики, детской и юридической психологии. За свою работу и вклад в развитие психологической науки Штерн получил две почетные стипендии от американских образовательных институтов. В 1931 году он был избран президентом немецкого психологического общества. В 1933 году, спасаясь от нацистского режима, эмигрировал сначала в Голландию, а затем в США, где преподавал в университете Дьюка (1933-1938гг.). Умер Уильям Штерн 27 марта 1938 года в городе Дархэм (Северная Каролина, США).

В гамбургский период Штерн занимался прикладными исследованиями в Институте психологии, который приобрел широкую известность своими методами обнаружения одаренных детей в раннем возрасте, а также теоретическими исследованиями поведения индивида как психофизического организма. Штерн проводит различие между «личностью» и «вещью», основанное на наличии или отсутствии целенаправленной деятельности. Персоналистская концепция Штерна стремилась объединить многообразие психологических функций в единый функциональный комплекс. Разработка этой теории заставила Штерна отказаться от своей ранней формулировки «ай-кью» как недостаточной, хотя он продолжал защищать ее эвристическую ценность.

В США психологические концепции Штерна не встретили широкой поддержки, однако его научный подход предвосхитил ряд течений психологической мысли, а философские идеи являются развитием некоторых положений монадологии Лейбница и предвосхищает так называемые организмические теории в философии биологии 20 века.

Также, не маловажную роль в Жизни великого учёного сыграла его жена, Клара Жозефи. Она была детским психологом, вместе с мужем вела научное исследование психического развития детей (в том числе их троих детей). Результатом были две монографии, посвященные умственному и духовному развитию ребенка с рождения до начальной школы. Ее научные дневники послужили основой для книги мужа «Психология ребенка до шестилетнего возраста» (1928).

Уильям Штерн стал автором множества научных трудов, посвященных психологии и областям, связанных с ней. Учёный подходил к процессу детского развития и дефектов в нём, как к процессу с двойственной природой. Также Штерн считал, что язык и мышление очень тесно связаны. Однако, некоторые психологи утверждают, что Уильям подходил к философскому процессу обоснования дефектологии с точки зрения идеалистической философии. Идея Штерна о компенсации, о двойственной роли дефекта была принята многими известными психологами того времени и оказала существенное влияние на развитие их идей. Суть её заключалась в том, что, к примеру, у слепого компенсаторно повышается способность различения при осязании не из действительного повышения нервной возбудимости, но через упражнение в наблюдении, оценке и обдумывании различий, так и в области психологических функций малocenность одной способности полностью или отчасти возмещается более сильным развитием другой. Слабая память, например, выравнивается через выработку понимания, которое становится на службу наблюдательности и воспоминаниям, слабость воли и недостаточность инициативы компенсируются внушаемостью и тенденцией к подражанию и т. д. Функции личности не монополизированы. Таким образом, что при ненормально слабом развитии одного какого-либо свойства непременно и при всех обстоятельствах страдает выполняемая им задача; благодаря органическому единству личности другая способность принимает на себя ее выполнение. Высокое представление о человеческой личности, понимание ее органической слитности и единства должны лечь в основу воспитания ребенка с отклонениями от нормы, считал Штерн.

Частные функции могут представлять уклонение от нормы и все же личность или организм в целом могут принадлежать к совершенно нормальному типу. Ребенок с дефектом не есть непременно дефектив-

ный ребенок. От исхода социальной компенсации, т. е. конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности. Сама по себе слепота, глухота и другие частные дефекты не делают еще своего носителя дефективным. Замещение и компенсация функций не только имеют место, не только достигают иногда огромных размеров, создавая из дефектов таланты, но и непременно, как закон, возникают в виде стремлений и тенденций там, где есть дефект. Положение Штерна есть положение о принципиальной возможности социальной компенсации там, где прямая компенсация невозможна, т. е. о возможности полного в принципе приближения дефективного ребенка к нормальному талу, к завоеванию социальной полноценности.

Уильям выступил как систематизатор психологического знания в области дифференциальной психологии. А. В. Либин видит в его теории интегрирующее начало, собирающее в целостную концепцию многие передовые идеи в области изучения человеческой индивидуальности. Штерну удалось собрать и систематизировать современные ему представления о различиях между людьми в целостную концепцию, которую он обозначил первоначально как «психология индивидуальных различий», а затем – «дифференциальная психология». Предположение У. Штерна, что XX век будет веком изучения индивидуальных различий, оказалось верным.

### **Список используемой литературы**

1. Куш Н. В. Психолого-педагогическое наследие Вильяма Штерна и его значение для возрастной и педагогической психологии: дис.
2. Багадирова С. К., Юрина А. А. Материалы к курсу «Психология личности»: учебное пособие.

## **ПОРТРЕТ УЧЕНОГО: Д. Б. ЭЛЬКОНИН**

Сухоносова Алена Александровна, СПЕЦ-1501

Даниил Борисович Эльконин (1904-1984) – советский психолог, специалист в области детской и педагогической психологии.

Даниил Борисович родился в селе Малое Перещепино Полтавской губернии. В 1914 г. он поступил в полтавскую гимназию, из которой был вынужден уйти через 6 лет, в связи с тяжелым материальным положением семьи. Работал делопроизводителем на военно-политических курсах, воспитателем в колонии малолетних правонарушителей.

В 1924 г. поступил на психолого-рефлексологический факультет

Ленинградского института социального воспитания, впоследствии реорганизованного и объединенного с ЛГПИ им. А. И. Герцена. Будучи студентом, вел активную научную работу. В 1927 г. окончил обучение в ЛГПИ им. А. И. Герцена начал работать педологом-педагогом детской профамбулатории Октябрьской железной дороги. В 1929 г. начал преподавать на кафедре педологии ЛГПИ им. А. И. Герцена. С 1932 г. стал заместителем директора по научной работе Ленинградского научно-практического педологического института [2].

Следует отметить, что в 1936 г. был уволен, в связи с постановлением ЦК РКП (б), осуждавшее педологию – попытку комплексного изучения ребенка с точки зрения социологии, генетики, психологии, физиологии и педагогики. В 1938 г. Даниил Борисович преподает в ЛГПИ им. Н. К. Крупской, а также по совместительству работает в школе методистом-консультантом, выступает автором учебников русского языка. В июле 1941 г. Д. Б. Эльконин добровольно вступил в ряды народного ополчения, участвовал в обороне и освобождении Ленинграда и Прибалтики в составе войск 42-й армии Ленинградского фронта. По окончании войны Эльконин, получил назначение на преподавательскую работу в Московский областной военно-педагогический институт Советской Армии, где не только преподавал психологию, но и разработывал основные принципы построения курса советской военной психологии. В сентябре 1953 г. стал штатным сотрудником Института психологии АПН РСФСР, где и проработал до конца своей жизни [2].

Необходимо помнить, что Даниил Борисович – был учеником школы Л. С. Выготского. Он внёс значительный вклад в область детской и педагогической психологии, конкретизировав, идеи научной школы Л. С. Выготского в теоретических и экспериментальных работах:

1. Теория психического развития ребенка. Д. Б. Эльконин существенно конкретизировал и уточнил общее понимание, сложившееся в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. В. Запорожца и других представителей. Охарактеризовав, в теории психического развития: внешние условия, источники, форму и движущие силы развития ребенка. Данная теория позволяет преодолевать натуралистический подход к развитию ребенка. Таким образом, рассмотренные общие теоретические представления о психическом развитии ребенка послужили основой периодизации развития.

2. Периодизация развития. Изучая развитие ребенка, Д. Б. Эльконин выделил ряд возрастных периодов, связав их с определенными типами ведущей деятельности и соответствующими новообразованиями. Он отмечает, что происходит чередование одних возрастов, в ко-

торых у детей по преимуществу развиваются потребности и мотивы, с другими возрастами, когда у детей формируются конкретные операции той или иной деятельности. Д. Б. Эльконин изучил и описал различные виды деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение основ культуры в психическом развитии ребенка. Таким образом, Даниил Борисович описал все основные типы ведущей деятельности от рождения ребенка до 17 лет, показав, что каждому возрастному этапу ребенка предшествует определенный критический возраст, в котором как раз и происходит смена одной ведущей деятельности на другую. В основу целостного психического развития ребенка он положил развитие деятельности и конкретно проследил связи каждого типа ведущей деятельности с возникающими новообразованиями у ребенка.

3. Изучение проблемы детской игры. Значительный вклад в работах Д. Б. Эльконина посвящен вопросам развития игры в дошкольном возрасте. Он выделил следующие структурные компоненты сюжетно-ролевой игры дошкольников: игровые условия, сюжет, роль, игровые действия, игровое употребление предметов, отношения во время игровой деятельности. Д. Б. Эльконин провел глубокий анализ происхождения детских игр и игрушек, а также выявил внутреннюю связь этого процесса с историей первоначальных форм труда и искусства.

4. Изучение развития речи у детей. Д. Б. Эльконину и его сотрудникам принадлежит ряд исследований по развитию речи у детей раннего и дошкольного возрастов. Результаты этих работ показали, что речь детей раннего возраста имеет ситуативный и в большинстве случаев динамический характер, так как ребенок недостаточно самостоятельный. Даниил Борисович изучал развития речи у детей младшего школьного возраста. Он реализовал экспериментальное исследование письменной речи младших школьников, чтобы показать, отличие письменной речи и устной речи. Даниил Борисович стремился понять письменную речь в качестве особого способа общения и становления мысли, проследить, как она приобретает психологические характеристики, а не грамматические формы.

5. Изучение возрастной психодиагностики. Им опубликовано несколько статей, которые касаются проблем контроля за возрастной динамикой психического развития детей. Необходимо отметить, что Д. Б. Эльконин выделил следующую особенность в области психодиагностики – отсутствие одинаковых психодиагностических систем для разных возрастов. Подчеркивая, что возрастная психодиагностика призвана, определять средства контроля за развитием отдельных типов деятельности и отношений между внешними и внутренними компо-

нентами действий как основы развития различных психических новообразований, присущих тому или иному возрастному этапу.

6. Изучение и экспериментальное обоснование психолого-лингвистических принципов первоначального обучения чтению, а также воплощение общих положений подхода к введению детей в письменность в конкретно-методической форме – в виде учебников и разработок к ним. Экспериментальный букварь Д. Б. Эльконина успешно использовался в школах разных регионов страны в селе Медное Калининской обл., г. Ижевск Удмуртской АССР, г. Георгиевск Ставропольского края, г. Тула. Следует отметить, что на основе этого букваря были созданы буквари в Армянской ССР, Грузинской ССР, Якутской АССР. Психолого-лингвистические принципы букваря Д. Б. Эльконина легли в основу дидактического пособия для обучения грамоте пятилеток и шестилеток в детском саду, подготовленного Л. Е. Журовой. Таким образом, был создан букварь, обеспечивающий введение детей шестилетнего возраста не только в письменную речь, но и в учебную деятельность.

7. Метод обучения чтению. Даниил Борисович предложил способ введения букв, при котором детям сразу открывается общий способ чтения любого открытого слога, способ слияния любой согласной буквы с любой гласной. Суть этого способа состоит в том, чтобы приучить ребенка чтению согласной буквы необходимо ориентироваться на последующую гласную. В итоге, дети не просто знакомятся с новыми буквами, а учатся решать учебные задачи такие как: функции каждой буквы, ее отношения со звуками и т. д. [3].

Таким образом, Даниил Борисович изучил и изложил сущность устремлений Л. С. Выготского и всей научной школы.

По мнению В. В. Рубцова, важными положениями Д. Б. Эльконина являются следующие:

1. Идея историзма детского психического развития. Опираясь на идеи Л. С. Выготского, что возраст возникает как историческое образование, Д. Б. Эльконин раскрыл историческую природу разных возрастов.

2. Постановка и решение вопроса о движущих силах развития ребенка. Даниил Борисович нашел в противоречии между социальными и предметными сторонами действия. Д. Б. Эльконин указывал, что источник развития, находится не в ребенке, а в результатах развития, то есть в культурных формах.

3. Ведущая деятельность и новообразования. Всю психическую жизнь ребенка Д. Б. Эльконин рассматривает как процесс непрерывной смены ведущих деятельностей, благодаря которой на каждом возрастном этапе возникает психологические новообразования данного возраста [1].



В. В. Рубцов отмечает, что Даниил Борисович всегда занимал четкую, бескомпромиссную позицию в отношении детского развития и образования [1].

На сегодняшний день, труды Д. Б. Эльконина в процессе развития и обучения детей, не утратили своего значения в детской и педагогической психологии.

Таким образом, можно сделать вывод, Д. Б. Эльконин – талантливый ученый, который внёс значительный вклад, проанализировав фундаментальные научные проблемы, сумел эффективно решить прикладные психологические вопросы, имеющие актуальное значение для психолого-педагогической практики.

### **Список используемой литературы**

1. Бугрименко Е. А. XII Эльконинские чтения // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 2. – С. 80-85.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Научное издание

# **История специального образования в лицах**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)